



**MARIA ROSÁLIA VAZ
ANTUNES DOS REIS**

**AS DIMENSÕES PESSOAL E INTERPESSOAL NA
RELAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**



**MARIA ROSÁLIA VAZ
ANTUNES DOS REIS**

**AS DIMENSÕES PESSOAL E INTERPESSOAL NA
RELAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens com NEE. Fica a esperança de contribuir com uma pequenina parte para a reflexão sobre a construção de uma escola inclusiva e uma sociedade mais humana, mais solidária e mais feliz.

O júri

Presidente

Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Maria Silva Pereira Henriques Serrano
Professora Associada do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (**Orientadora**)

Agradecimentos

À Professora Doutora Carlota Lloyd Tomaz o meu reconhecimento pela sua constante disponibilidade, exigência, rigor, pertinência e oportunidade com que orientou esta dissertação.

Aos participantes no estudo que sem os quais não teria sido possível a sua realização.

À minha família, especialmente ao Zé Carlos e à Maria, por terem vivido comigo os meus maus e bons momentos e, pelo tempo, que não lhes dediquei....

Palavras-chave

Escola Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Competências pessoais e interpessoais, Supervisão.

Resumo

No âmbito de uma Escola para Todos, suportada na filosofia da Escola Inclusiva, é exigido à escola a missão de servir toda a sua população escolar, respeitando as diferenças e construindo para todos e para cada um o direito à Educação.

Neste contexto, torna-se um desafio atender à diversidade da população escolar, nomeadamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e promover um ambiente (na escola e na sala de aula) de abertura, partilha e reflexão voltado para a prática/acção, encarando a diversidade como elemento de enriquecimento da comunidade e apostando na melhoria da qualidade do atendimento educativo a todos os alunos.

Neste sentido, os papéis e funções dos professores do Ensino Regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Especial sofrem obrigatoriamente transformações. Torna-se necessário que estes professores sejam pessoas e profissionais implicados, reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos de forma colaborativa a fim de encontrarem respostas educativas flexíveis, diversificadas, diferenciadas e significativas para que os alunos com NEE possam usufruir de uma educação apropriada e, assim, alcançarem sucesso.

Deste modo, o presente estudo tem como finalidade aprofundar o conhecimento sobre a relação estabelecida entre o Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais destes professores e na medida em que estas são promotoras/facilitadoras, ou não, da implementação de práticas docentes inclusivas nas escolas e do desenvolvimento profissional destes professores.

A recolha de dados foi efectuada através de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas realizadas a quatro professoras do Ensino Regular, a duas professoras de Educação Especial e ao Presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Viseu.

Os resultados do estudo sugerem que na relação supervisiva estabelecida entre estes dois profissionais, as competências pessoais e interpessoais permitem o desenvolvimento das práticas docentes, promovem o trabalho colaborativo, e este, o encorajamento mútuo, o suporte emocional, a reflexão, a partilha de sucessos e insucessos e a resolução dos problemas. Os resultados apontam, ainda, que esta relação é fundamental para o desenvolvimento profissional destes profissionais, realizado através do incentivo constante a uma formação informal e à partilha de conhecimentos e saberes entre Professores de Educação Especial e do Ensino Regular.

keywords

All-Inclusive School; Special Needs; Personal and Interpersonal Skills, Supervision.

Abstract

In the context of one school for all, based on the philosophy of an All-Inclusive School, schools are obliged to serve all of its school population by respecting differences and providing for one and all the right to an education.

In this sense, it is a challenge to tend to the diversity of the school population, especially Special Needs students, and promote an environment (in the school and the classroom) open to sharing and reflection, geared towards practice/action, which views diversity as an enriching element for the community and is committed to improving education for all its students.

Thus, the roles and functions of Elementary School and Special Needs Teachers must necessarily suffer transformations. It is necessary for these teachers to be dedicated, reflexive, critical people, capable of working together in a collaborative manner in order to find flexible, diverse, individual and significant educational answers so that Special Needs students may benefit from an appropriate education and achieve success.

The aim of this study is to deepen the knowledge of the relationship that is established between Elementary and Special Needs Teachers, mainly the development of personal and interpersonal skills and how these skills facilitate and promote the use of inclusive teaching practices in the school and contribute to the professional development of these teachers.

The data was collected through a series of semi-structured interviews applied to four Elementary School teachers, two Special Needs teachers and the Head Teacher of a Group of Schools in the district of Viseu.

The results of this study suggest that in the supervisory relationship established between the two professionals, personal and interpersonal skills allow the development of these teaching practices, in that they promote collaborative work, which, in itself, promotes mutual encouragement, emotional support, reflection, the sharing of successes and failures and the solution of problems. The results also indicate that this relationship is fundamental to the professional development of these teachers, which is achieved through the constant incentive for informal learning and sharing of knowledge between the Elementary and Special Needs Teachers.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
Enquadramento do problema	1
Objecto de Estudo	4
Metodologia de Investigação	6
Organização do trabalho	7

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - DA SOCIEDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INTRODUÇÃO	11
1.1. A SOCIEDADE EM MUDANÇA	11
1.1.1 A Educação Inclusiva	16
1.1.1.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais	18
1.1.1.2 O conceito de Inclusão: do modelo integrador ao modelo inclusivo.....	22
1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL NO ÂMBITO DAS NEE	27
1.2.1 Enquadramento legal	28
1.2.2 A Reconfiguração da Educação Especial	38
1.3. UMA ESCOLA EM MUDANÇA	41
SÍNTESE	46

CAPÍTULO II - COMPETÊNCIAS PESSOAIS E INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO	47
2.1. CONCEITO DE COMPETÊNCIA	47
2.1.1 A profissionalidade docente	51
2.2. PERFIS E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES	54
2.2.1 Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	56
2.2.2 Professor de Educação Especial	59
2.3. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	65
2.3.1 As dimensões do conhecimento profissional do professor	66
2.4. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS: PESSOAIS E SOCIAIS	73
2.4.1 Competências transversais promotoras do desenvolvimento pessoal e interpessoal	75
2.4.1.1 Auto-estima	77
2.4.1.2 Auto-realização	79
2.4.1.3 Assertividade	80
2.4.1.4 Criatividade	82
2.4.1.5 Colaboração e Cooperação	84
2.4.1.6 Resiliência	87
SÍNTESE	87

CAPÍTULO III – SUPERVISÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO	89
3.1. CONCEITO DE SUPERVISÃO	89
3.1.1 Supervisão e Desenvolvimento Organizacional	91
3.2. UMA NOVA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU CONTÍ- NUA DE PROFESSORES	95
3.2.1 Supervisão e formação continuada ou contínua de professores	100
3.2.2 Supervisão profissional: auto-supervisão e hetero-supervisão	101
3.2.2.1 A Relação Supervisiva: Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular	102
3.2.3 Enquadramento legal da formação contínua de professores	104
SÍNTESE	109
CONCLUSÃO	111

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

INTRODUÇÃO	115
4.1. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA	115
4.2. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS	117
4.3. SUJEITOS DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO	118
4.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	123
4.4.1 A entrevista	124
4.4.2 A análise documental	128

4.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	128
--	-----

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO	133
5.1.CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO	134
5.1.1 Caracterização do Agrupamento	134
5.1.1.1 Caracterização da Escola A	136
5.1.1.2 Caracterização da Escola B	137
5.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	138
5.2.1 Escola Inclusiva	138
5.2.2 Necessidades Educativas Especiais	160
5.3 A RELAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR	167
5.3.1 Funções e papéis dos Professores de Educação Especial e dos Professores do Ensino Regular	167
5.3.2 Relação Supervisiva	182
5.3.3 Perfil pessoal do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular	190
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA	196
5.4.1 Concepção de Formação Continuada	196
5.4.2 Necessidades de formação	199

5.5 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	207
--	-----

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

INTRODUÇÃO	221
6.1. CONCLUSÕES FINAIS	221
6.2. LIMITAÇÕES AO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	225
6.3. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
WEBGRAFIA	237
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	239
ANEXOS	241
Anexo 1 – Carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de escolas a solicitar a colaboração no estudo	243
Anexo 2 – Carta dirigida às Professores de Educação Especial e do Ensino Regular a solicitar a sua colaboração no estudo	247
Anexo 3 – Guião da entrevista realizada ao PCE	251
Anexo 4 – Guião da entrevista realizada às Professoras do Ensino Regular	259
Anexo 5 – Guião da entrevista realizada às Professoras de Educação Especial.....	267

Anexo 6 - Sistema Categorical	273
--	------------

ANEXOS EM CD-ROM	277
-------------------------------	------------

Anexo 7 – Transcrição integral das entrevistas realizadas aos participantes no estudo	278
--	------------

Anexo 8 – Análise de Conteúdo da Entrevista realizada ao PCE	365
---	------------

Anexo 9 – Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas às Professoras de Educação Especial e do Ensino Regular	375
---	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Participantes no Estudo	119
---	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO I Caracterização dos participantes por idade e sexo	120
QUADRO II Caracterização dos Professores de Educação Especial por categoria/grupo profissional e tempo de serviço	121
QUADRO III Caracterização dos Professores do Ensino Regular e PCE por categoria/grupo profissional e tempo de serviço	121
QUADRO IV Formação académica dos participantes no estudo	122
QUADRO V Objectivos das entrevistas	125
QUADRO VI Calendarização das entrevistas	127

QUADRO VII Caracterização da população escolar	135
QUADRO VIII Alunos com NEE do agrupamento	135
QUADRO IX Distribuição da população escolar da Escola A	137
QUADRO X Distribuição da população escolar da Escola B	138
QUADRO XI Distribuição de alunos com NEE pelas Professoras de Educação Especial	165
QUADRO XII Turmas/alunos com NEE apoiados pelas Professoras de Educação Especial	165
QUADRO XIII Tipo de Apoio: duração e periodicidade	166

LISTA DE SIGLAS

AAE Auxiliares da Acção Educativa
 CIF- CJ Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens
 CNE Conselho Nacional de Educação
 CMV Câmara Municipal de Viseu
 CRSE Comissão da Reforma do Sistema Educativo
 DEEB/DEES Divisão de Ensino Especial do Ensino Básico/ Divisão de Ensino Especial do Ensino Secundário
 DGIDC Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
 ECAE Equipas de Coordenação de Apoios Educativos
 ECD Estatuto da Carreira Docente
 EE Educação Especial
 EEE Equipas de Ensino Especial
 EEEI Equipas de Ensino Especial Integrado
 IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social
 LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo
 ME Ministério da Educação

NACDA Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas
NADA Núcleo de Apoio a Deficientes Auditivos
NEE Necessidades Educativas Especiais
NJLD National Joint Committee for Learning Disabilities
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU Organização das Nações Unidas
PCE Presidente do Conselho Executivo
PCT Projecto Curricular de Turma
PE Projecto Educativo
PEE Professor de Educação Especial
PEI Programa Educativo Individual
PER Professor do Ensino Regular
PIT Plano Individual de Transição
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REE Regime Educativo Especial
REI Regular Education Initiative (Iniciativa de Educação Regular ou Iniciativa Global da Educação)
RSE Reforma do Sistema Educativo
SADA Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
SEAE Serviços Especializados de Apoio Educativo
SPO Serviços de Psicologia e Orientação
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
UNICEF United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

INTRODUÇÃO

ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

No contexto da sociedade em mudança, em permanente transformação e incerteza em que vivemos, a discussão sobre uma sociedade inclusiva e a educação inclusiva, apoiada no discurso político e num suporte legislativo variado, assume hoje grande centralidade.

À escola exige-se que seja uma Escola para Todos, que seja não só um espaço de aprendizagem no plano dos saberes disciplinares e não disciplinares, mas também um espaço de aprendizagem e desenvolvimento no plano das atitudes, das competências, dos valores e das relações. Neste âmbito o sistema educativo português, à semelhança de outros países, iniciou um caminho que pretende levar à reestruturação das escolas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente das suas singularidades e onde o sentido de pertença e participação activa sejam efectivos. A concretização destes princípios da inclusão ao nível legislativo resulta numa perspectiva de colaboração multidisciplinar, responsabilizando a escola regular pela orientação global do processo da inclusão.

Houve necessidade de procurar estratégias que reunificassem o Ensino Regular e a Educação Especial e de introduzir nas escolas serviços de apoio, recursos especializados e outros profissionais com a finalidade de melhor atender às necessidades educacionais dos seus alunos. Desta forma, foi criado o grupo de docência Educação Especial e, estes docentes, à semelhança dos outros professores são colocados nos agrupamentos de escolas.

Contudo, esta reorganização educativa não é um processo fácil e rápido, pois terá de envolver toda a comunidade educativa e, particularmente, os professores. Neste sentido é necessário considerar os contornos específicos da profissionalidade docente, as dimensões do conhecimento profissional do professor e o perfil de desempenho do professor derivados da transformação da escola em

escola inclusiva. Aos professores, em conjunto com os outros agentes educativos, cabe encontrar estratégias, estruturar ambientes de aprendizagem com o objectivo de promover a inclusão de todos os alunos. Trata-se de uma responsabilidade que tem de ser partilhada, quer pelos professores de Ensino Regular quer pelos professores de Educação Especial. Assim, torna-se desejável que para dar conta das novas e complexas alterações do seu papel e funções, o professor tenha condições para desenvolver o seu conhecimento profissional e pessoal. Neste sentido, o professor deverá desenvolver não só conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos, mas também desenvolver e evidenciar as suas capacidades relacionais, de trabalho em equipa, de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de criatividade, de abertura à inovação e à colaboração e cooperação em parcerias múltiplas. Estas capacidades prendem-se com competências pessoais e interpessoais que quando desenvolvidas permitem lidar com as mudanças permanentes, a diversidade e a interdependência que caracterizam as situações educativas presentemente. Assim, os professores poderão encontrar respostas flexíveis para as situações do quotidiano com que se deparam.

Tal como refere Correia (2005: 28) é evidente que “neste contexto todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos por elas traçadas”, pelo que é obrigatória a formação para professores e educadores de forma a que estes estejam preparados para que, dentro do sua esfera de saber e de influência, possam exercer a sua actividade educativa de forma adequada, optimizando as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos. Assim sendo e retomando Correia (2005: 28), na implementação do modelo inclusivo, muitos profissionais da educação “têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional”.

Esta ideia é também reforçada por Day (2001: 16) quando defende que os professores devem ter “oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo do seu compromisso profissional”.

Se quisermos caminhar rumo a uma educação cada vez mais inclusiva, julgamos fundamental que os professores sejam profissionais e pessoas implicados, reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos e motivados para investigar diversos aspectos da sua prática com o objectivo de a melhorar. As escolas não mudam sem o envolvimento dos professores, sem a implicação dos mesmos na análise das suas práticas e dos contextos institucionais onde as desenvolvem.

Cabe aos mesmos, e de acordo com Alarcão (2001: 23), tomarem consciência da sua “profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e colectivos”. Segundo a mesma autora, a actividade do professor desenvolve-se no cruzamento de interacções, que envolvem outras dimensões para além da pedagógica, e é um processo inacabado, em permanente reconstrução.

Articular desenvolvimento pessoal e profissional é uma prioridade, pois, e de acordo com Amiguinho, (1992: 45) “os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos”, e o “formar-se decorre em estreita ligação com esta e com os saberes e a experiência global que as pessoas conseguem mobilizar na sua formação”.

Considerando que o profissional da educação é antes de mais uma pessoa, na perspectiva de Tavares (1996: 86), “não se pode pensar os processos de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem independentemente da rede de relações pessoais e interpessoais que se entretecem”. Assim sendo, a qualidade do desenvolvimento e das aprendizagens de cada indivíduo passa pela qualidade das relações pessoais e interpessoais que este estabelece. Ainda, segundo Tavares (*ibidem*), não é suficiente “saber muito, conhecer em profundidade os assuntos, saber transformar esses saberes em saberes pedagógicos, saber fazer, saber transmitir e comunicar”. Torna-se necessário “*saber ser e saber estar*”, pelo que as relações pessoais são fundamentais para que se “passem os saberes, o saber-fazer e as próprias vivências da experiência humana”.

Esta sensibilidade é corroborada pela investigadora pelo que consideramos as dimensões pessoais e interpessoais do professor de importância vital para a transformação de práticas. A qualidade das relações pessoais e interpessoais que se estabelecem e entretecem entre os vários profissionais e, especialmente, entre

professores do Ensino Regular e de Educação Especial parecem ser factor determinante nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos mesmos e reflectem-se na sua acção pedagógica e educativa.

Pensamos que partilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, sendo necessária a participação do professor nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas como transmissor de conhecimentos; cabe a todos os professores aprimorar-se pessoal e profissionalmente.

Neste sentido, acreditamos que o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais na relação Professor de Educação Especial (PEE) e Professor do Ensino Regular (PER) podem melhorar as práticas docentes destes profissionais.

As nossas motivações pessoais e profissionais prendem-se com alguma experiência, adquirida ao longo de alguns anos, como Professora de Educação Especial e as dificuldades sentidas na operacionalização de práticas de trabalho colaborativo e cooperativo entre professores de Educação Especial e de professores do Ensino Regular. Constatamos que não é fácil atender à diversidade da população escolar, nomeadamente a alunos com necessidades educativas especiais e promover um ambiente (na escola e na sala de aula) de abertura, partilha e reflexão, voltado para a prática/acção encarando a diversidade como um elemento de enriquecimento da comunidade e apostando na melhoria da qualidade de atendimento educativo.

OBJECTO DE ESTUDO

Neste sentido, torna-se importante estudar a relação estabelecida entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular tendo em vista a qualidade da intervenção educativa junto de alunos com NEE. Assim, o objecto de estudo desta investigação centra-se na problematização das dimensões pessoal e interpessoal na relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular.

Deste modo, definimos como grande questão desta investigação: Em que medida as competências pessoais e interpessoais dos professores (de Educação Especial e do Ensino Regular) promovem/facilitam, ou não, o desenvolvimento profissional e a implementação de práticas inclusivas nas escolas?

Desta questão, outras questões derivaram, nomeadamente:

- Quais as representações dos Professores do Ensino Regular, dos Professores de Educação Especial e do Presidente do Conselho Executivo face à filosofia da Escola Inclusiva?

- Quais as representações do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular sobre os seus papéis e funções numa escola inclusiva?

- Como é que estes professores – Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular – gerem a relação de trabalho desenvolvida entre ambos, com vista ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais?

- Quais as competências pessoais e interpessoais que parecem contribuir para o desenvolvimento da prática profissional dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial?

- Quais as representações dos Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Regular sobre formação continuada?

Em concordância com as questões investigativas do nosso estudo, emergem um conjunto de objectivos que visam orientar o processo investigativo. São eles:

- Conhecer percepções, crenças e atitudes dos professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular face à filosofia da Escola Inclusiva.

- Identificar papéis e funções do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial no desenvolvimento de práticas inclusivas.
- Analisar a relação existente entre professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial no desenvolvimento de práticas inclusivas de atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Conhecer e identificar práticas educativas dos professores do Ensino Regular e Educação Especial promotoras, ou não, de uma escola inclusiva.
- Identificar competências pessoais e interpessoais que contribuem para o desenvolvimento da prática profissional dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial.
- Conhecer percepções dos professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular face à formação continuada.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu e participaram nele quatro professoras do Ensino Regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas professoras de Educação Especial e o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.

Trata-se de um estudo exploratório que, por se centrar num agrupamento de escolas em particular, configura-se também como um estudo com algumas características de estudo de caso (Yin, 1994; Bogdan e Biklen, 1994), em que o processo investigativo recaiu sobre uma abordagem de natureza interpretativa e qualitativa.

Assim, como instrumentos principais de recolha de dados, recorreu-se à utilização de entrevistas semi-estruturadas e como fonte de informação complementar, recorreu-se a uma breve análise do Projecto Educativo do Agrupamento.

A recolha dos dados foi feita durante todo o ano lectivo de 2008/2009. Trata-se de um estudo desenvolvido no contexto de trabalho da investigadora e,

como tal, teve também como objectivo o conhecimento e compreensão mais aprofundada da situação em estudo, permitindo o levantamento de pistas para reflexão e procurando formas de intervir visando a qualidade da intervenção educativa junto de alunos com NEE. Pretendíamos assim saber, na relação estabelecida entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular do 1.º Ciclo, de que forma as competências pessoais e interpessoais promovem, ou não, o desenvolvimento de práticas inclusivas.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes que se encontram interligadas. Assim, a primeira parte integra três capítulos onde se procede à construção do quadro conceptual que enquadra teoricamente as questões em estudo, através da revisão da literatura.

No capítulo I, abordamos aspectos relacionados com as mudanças e transformações da sociedade em que vivemos, que conduziram à emergência do debate em torno dos princípios da filosofia inclusiva e à necessidade da transformação da escola numa Escola para Todos visando uma Educação Inclusiva de qualidade.

No capítulo II procuramos dar relevo à importância da promoção do desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais dos professores de Educação Especial e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas competências sustentadas no *saber ser, saber estar e saber fazer*, poderão ajudar os professores face à imprevisibilidade e complexidade das situações educativas que se apresentam no dia-a-dia. Considerando os papéis e funções destes dois profissionais, as várias dimensões do seu conhecimento profissional procedemos também à análise do perfil de competências do Professor do Ensino Regular e Professor de Educação Especial.

Finalmente no Capítulo III analisamos a questão da formação continuada dos professores, realçando da análise a dimensão supervisiva como facilitadora dos seus processos de desenvolvimento pessoal e profissional. A natureza das

interacções entre Professor de Educação Especial e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico são vistas como suporte ao desenvolvimento de práticas inclusivas de qualidade no atendimento educativo a alunos com NEE e ao desenvolvimento pessoal e profissional destes profissionais.

A segunda parte do estudo diz respeito à parte empírica e encontra-se organizada em três capítulos.

No capítulo quarto explicitamos as opções metodológicas que orientam o presente estudo e descrevemos os processos utilizados na recolha e tratamento de dados. Os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados são apresentados no capítulo quinto. Por fim, no capítulo sexto, apresentamos as conclusões do estudo, procurando-se responder em que medida as competências pessoais e interpessoais dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular (1.º Ciclo do Ensino Básico) promovem/facilitam ou não, o desenvolvimento de práticas inclusivas. Apresentamos também algumas limitações e implicações do estudo, bem como sugerimos algumas recomendações para futuras reflexões ou eventuais investigações.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

DA SOCIEDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos ao enquadramento do estudo no contexto das transformações da sociedade e dos novos e permanentes desafios que são colocados à educação e às escolas no atendimento à diversidade da população escolar. Desta forma, começamos por analisar os conceitos de Inclusão e de Necessidades Educativas Especiais (NEE), relevando-se da análise a importância da Educação Inclusiva. Esta centra na escola a responsabilidade de organizar estratégias, dinâmicas e serviços susceptíveis de responder às necessidades educativas especiais reveladas pelos seus alunos.

Nesta linha de pensamento, apresentamos o enquadramento legal das políticas educativas em Portugal no campo das NEE e abordamos algumas mudanças significativas na Educação Especial. Terminamos este capítulo com uma reflexão sobre as transformações que estas mudanças implicam ao nível da escola e da sua organização para que esta possa responder com qualidade ao desafio de uma Escola para Todos.

1.1. A SOCIEDADE EM MUDANÇA

As sociedades actuais vivem um período de extraordinário desenvolvimento ao nível do conhecimento científico e tecnológico, dos meios de comunicação e informação, ao mesmo tempo que se verificam mudanças na organização social e produtiva devido à emergência de uma economia de globalização. São cada vez maiores as expectativas e as exigências das populações ao nível do bem-estar económico, social e cultural, pelo que novas exigências e responsabilidades profissionais são colocadas em todos os sectores da sociedade.

Neste contexto de desenvolvimento e progresso tecnológico ao serviço do Homem na busca de perfeição e felicidade, faz-se, por um lado, apelo ao êxito individual a todo e qualquer custo como referência da acção humana e, por outro lado, crescem as conquistas em termos de direitos humanos e sociais e as preocupações centradas na globalidade da natureza humana.

Assim, também ao nível da educação, as sociedades actuais são confrontadas com novos problemas de educação que remetem para uma análise crítica e prospectiva das suas políticas educativas. Surgem questões relacionadas com novas organizações do conhecimento, com perspectivas diferentes de ensino e aprendizagem, com perspectivas de educação ao longo da vida, com a construção de uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem, que criam a necessidade dos sistemas educativos redefinirem as competências e saberes básicos necessários desenvolver por todos os cidadãos.

Educar para o desenvolvimento humano deve ser um princípio geral de acção da sociedade, presidido por uma perspectiva dum desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade.

Num estudo levado a cabo por Tomaz (2007: 67) a perspectiva da *cidadania activa* é referida como um dos saberes fundamentais a todos os cidadãos. Segundo a mesma autora (*ibidem*), suportada em Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004), esta implica “agir de forma responsável quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista social, *no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância*”. Tomaz (*ibidem*: 76) reconhece também a existência de “uma estreita relação entre cidadania, educação e formação de professores”, pelo que os desafios são colocados “a todos os cidadãos, na criação/sustentação de sociedades social e culturalmente equilibradas”.

No âmbito do reconhecimento da diferença como característica inerente ao ser humano e da ideia da diversidade como algo natural, emerge a inclusão em oposição à exclusão. Assim, conforme refere Mantoan (1997: 47), a inclusão é uma designação, para “definir uma sociedade que considera os seus membros como cidadãos legítimos”. Neste sentido, a inclusão fundamenta-se no sentimento de pertença e de participação activa e significativa dos seus membros na sociedade. Deste modo, a inclusão social somente pode ser entendida a partir da com-

preensão do exercício pleno da cidadania, e do acesso aos direitos fundamentais do ser humano em sociedade, nomeadamente a Educação, a Saúde, o Desporto, o Lazer, a Cultura, o Trabalho, entre outros.

Nas políticas de governação da maioria dos países desenvolvidos é evidente a preocupação em relação ao desenvolvimento social e cultural das populações.

Com efeito, surgem políticas com normas e recomendações de âmbito mundial, que causam profundo impacto nos diferentes países, ao nível da sociedade em geral, na comunidade educativa e particularmente junto das pessoas com deficiência.

Numa breve análise, de alguns documentos produzidos por organismos internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial) constatamos essa preocupação.

Assim, no contexto Internacional destacamos:

- Em 1981, o *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência* (ONU) que constituiu um marco de mudança na forma de encarar as pessoas com deficiência e a sua educação;

- *A década das pessoas com deficiência* (ONU, 1983-93) que ajudou na defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando a criação de medidas legais a diferentes níveis, no sentido de tornar a sociedade, os serviços e recursos acessíveis a todos, de forma a responder às necessidades das pessoas com problemas específicos;

- *A Resolução 37/52, da Assembleia-Geral das Nações Unidas* com o “Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas com Deficiência” em 1982;

- A adopção, pela Assembleia referida anteriormente, da “*Convenção Sobre os Direitos da Criança*”, ratificada por mais de 150 países, entre os quais Portugal (Setembro de 1990). Esta estipula, que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças, sem discriminação (art. 2.º) e reconhece, no seu art. 23.º, “à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade”.

- A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” (1990) realizada em Jomtien (Tailândia) e organizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela UNICEF, pela UNESCO e pelo Banco Mundial, com a participação de governantes, organismos não governamentais, associações profissionais ligadas à educação, representando cento e cinquenta e cinco países e da qual emergiu a Declaração Mundial de “Educação para Todos” respondendo às necessidades educativas fundamentais. Esta declaração aponta claramente para que:

“ toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (UNESCO, 1996: 107).

Desta forma, estava lançado o desafio a todos os países, no que diz respeito à educação escolar, no sentido de torná-la aberta à diversidade e reconhecendo a necessidade de tomar medidas no sentido de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e sucesso para todas as pessoas com deficiência.

- Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, emergiu a Declaração de Salamanca. Esta consubstancia um marco relevante na história da educação das crianças com necessidades educativas especiais, não só pela dimensão mundial de que se revestiu, mas também - e sobretudo - pelo teor pertinente da sua orientação inclusiva.

Nesta conferência estiveram presentes 92 governos (incluindo Portugal) e 25 organizações com o objectivo de promover a Educação para Todos, tendo sido abordadas questões políticas fundamentais e necessárias à prossecução de uma Escola Inclusiva. O documento que sintetiza as conclusões desta Conferência

denominado Declaração de Salamanca (1994: 21), refere o princípio fundamental das Escolas Inclusivas que consiste “em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. Para isso e, de acordo, com a referida declaração, as escolas devem

“reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola”. (*ibidem*: 21)

Acrescenta ainda que as “crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares (...)”, as escolas devem adequar-se a estes alunos, através de “uma pedagogia centrada na criança”, de acordo com as necessidades que manifestam, contribuindo ao mesmo tempo para “combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias”, colaborando na “construção de uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos (...)” (*ibidem*: 10).

- Em Abril de 2000, foi realizado, em Dakar, um Fórum Mundial de Educação no qual foi avaliada a concretização das recomendações de Jomtien e foram avançadas novas propostas para serem executadas até ao ano de 2015. Neste fórum reconhece-se que apesar dos muitos passos significativos dados a nível nacional e internacional, a situação educativa, a nível mundial, continuava grave, com 113 milhões de crianças sem terem acesso à escola e com 880 milhões de adultos sem qualquer nível de alfabetização. Os países envolvidos neste Fórum comprometeram-se a procurar atingir novas metas relativas à efectivação da educação para todos. Os documentos apresentados no âmbito deste fórum focaram, de forma específica, a interligação dos conceitos de *educação para todos* e de *educação inclusiva*, em que se procurou equacionar a forma indissociável como deve ser encarada, na perspectiva da expansão da escolarização, a transformação da escola, de modo a que se possa responder eficazmente a todos os alunos.

Estes documentos produzidos revelaram-se de tal forma importantes, que deram origem a orientações de política educativa, a nível internacional e nacional, onde se expressa a necessidade urgente de combater a exclusão e a necessidade de serem asseguradas condições de operacionalização da inclusão social e educativa, de forma que todos os alunos, tenham acesso igual às oportunidades essenciais, de desenvolvimento máximo do seu potencial.

1.1.1 A Educação Inclusiva

Neste contexto de mudança ideológica, cultural, social e profissional novos e complexos desafios se colocam aos sistemas educativos em geral, uma vez que desempenham um papel primordial no desenvolvimento da pessoa humana, na preparação das novas gerações para a convivência pacífica entre povos, assente no conhecimento, na aceitação e valorização das diferenças, desde que as mesmas não se constituam como factor de discriminação e de desvantagem.

Neste sentido, e conforme refere Alarcão (2001: 10) “aponta-se a educação como cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade, sociedade da qual se espera desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida”.

Neste âmbito, atender à pluralidade e à diversidade de interesses, motivações e necessidades de toda a população escolar, no sentido de que a sua permanência nas escolas se transforme em possibilidade e oportunidade reais de acesso à educação e sucesso educativo, implica a elaboração de propostas concretas ao nível da organização e cultura escolar, mediante a criação de ambientes de aprendizagem e o desenvolvimento de uma educação adequada e de qualidade à totalidade dos alunos. Este é, sem dúvida, um dos grandes e complexos desafios que hoje se coloca às escolas: procurar caminhos de forma a tornar as escolas mais inclusivas.

Na visão de Morin (2000), a educação precisa de trabalhar, ao mesmo tempo, a unicidade da espécie humana de forma integrada com a ideia de diver-

sidade. Estes dois princípios unidade/diversidade deviam estar presentes em toda a sociedade e cultura atendendo às especificidades de cada uma.

Costa (1999: 25) afirma que a Educação Inclusiva é antes de mais, “uma questão de direitos humanos”, consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), que no seu artigo 1.º refere que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Partindo desse princípio, sinaliza-se a necessidade de garantia de igualdade de oportunidades de acesso à educação, sucesso e de participação de todos na sociedade, independente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. Contudo, consideramos que promover a igualdade de oportunidades não significa dar o mesmo a todos os alunos, mas proporcionar uma abordagem educativa equitativa, que responda eficazmente às necessidades de cada um, tendo em conta as suas características específicas.

Deste modo, na Educação Inclusiva é valorizada a perspectiva construtivista (Piaget, 1970; Vygotsky, 1986; Bruner, 1986) e ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Pretende-se atingir a globalidade do indivíduo através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, fazendo interagir saberes e experiências de todos, tendo em conta o nível de funcionalidade de cada um, de forma que a aprendizagem aconteça com a ajuda do professor, mas também do grupo e no grupo de pares.

Como refere Costa (1999: 35) “a educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo, vão tentando alcançar”.

Tendo como base a Educação Inclusiva, o atendimento educativo a alunos com NEE, dentro da diversidade da população escolar que cada escola apresenta, terá de merecer uma atenção muito particular.

1.1.1.1 Conceito de Necessidades Educativas Especiais

No âmbito do atendimento educativo a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) salientamos o conceito de NEE, uma vez que contribuiu para um avanço qualitativo na evolução das perspectivas educacionais de atendimento educativo aos alunos com deficiência. Assim, este conceito surge pela primeira vez, no Reino Unido, no relatório de Warnock (1978). De acordo com o mesmo relatório, um aluno tem NEE quando comparativamente com os alunos do seu nível etário, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem problemas de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação das problemáticas anteriormente mencionadas, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. O relatório (*ibidem*: 36) refere também que o conceito de NEE “engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”. Acrescenta ainda que, por NEE, se entende todos aqueles que precisam de ajuda educativa em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade e assume que a finalidade da educação tem que ser igual para todas as crianças e jovens, sejam elas deficientes ou não. No mesmo relatório, as necessidades educativas perspectivam-se também, em relação ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem. Desta forma, estas classificam-se de ligeiras e temporárias a severas e permanentes.

Em suma, o relatório Warnock centra a problemática da deficiência no modelo educativo em detrimento do modelo médico, acentuando a dimensão social das problemáticas e aponta para a necessidade da organização escola proporcionar recursos e processos de apoio adequados à tipologia das dificuldades dos alunos, no sentido destes acederem com sucesso aos objectivos gerais de aprendizagem nos ambientes educacionais regulares, sempre que possível.

De acordo com Rodrigues (2001: 17), a introdução deste conceito (NEE) e o modelo de apoio subjacente constitui “uma mudança conceptual” de importância decisiva, na medida em que, se passa de “uma visão categorial para uma visão não categorial”, isto é, passa-se “da concepção médico-pedagógica (centrada na

categoria de deficiência) para uma concepção educacional (centrada nas necessidades educativas especiais)”.

Na tentativa de operacionalizar o conceito, apareceram muitas definições de NEE. De seguida, citaremos algumas.

Brennan (1988, cit in Correia, 1997:48), afirma que “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”. No que se refere ao tipo e grau do problema, este autor também refere que a necessidade educativa “pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

Ao referir-se ao mesmo conceito, Marchasi e Martin (1990, cit in Correia 1997: 48) consideram alunos com NEE aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

O conceito de NEE clarificado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 17) também dá o seu contributo considerando que a expressão “*necessidades educativas especiais* refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

No mesmo sentido, Correia (1997: 48) refere que o conceito NEE “surge da evolução de conceitos através do tempo e vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”. Afirma também que este conceito se aplica “a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de factores orgânicos ou ambientais”. Considera ainda que o mesmo conceito abrange alunos com “aprendizagens atípicas” e

que, por isso, não acompanham o currículo. Neste sentido, todos os alunos com NEE têm “direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas, ao seu ritmo e estilos de aprendizagem”.

Na mesma linha de Correia, Armstrong e Barton (2003, cit in Sanches I. e Teodoro A., 2006: 67) consideram que “os alunos que têm necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa”.

Desta forma, o conceito NEE deixou de estar centrado exclusivamente nas crianças e jovens com deficiência tornando-se um conceito mais generalizado e abrangente. Assim é colocada a tónica no acto educativo, centrado na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos e na procura de vias escolares diferentes para dar resposta à heterogeneidade, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003). Esta mudança implicou uma reconceptualização do sistema de apoio aos alunos com NEE, destacando a prestação educativa e o perfil de funcionalidade do aluno, com o objectivo de serem tomadas as decisões mais adequadas às necessidades dos mesmos, de forma a garantir sucesso e integração plena na escola e na sociedade. Para isso, as medidas educativas devem ser implementadas sempre que possível, nas escolas regulares.

Assim sendo e retomando Correia (2003: 16) os alunos com NEE trazem consigo “um conjunto de características, de capacidades, mas também de necessidades” específicas que, no quotidiano escolar é fundamental “dar atenção no sentido de maximizar o seu potencial”.

Este autor (2003: 17-18) refere que os alunos com NEE são aqueles que, “por exibirem determinadas **condições específicas**, podem necessitar de serviços de Educação Especial durante **parte ou todo o seu percurso escolar**, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” e

clarifica o que se entende por condições específicas e serviços de Educação Especial. Assim, “por condições específicas entende-se o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.)”. A identificação das condições específicas deve ser feita através de uma *avaliação compreensiva*, levada a cabo por uma *equipa multidisciplinar*.

Por serviços de Educação Especial, o mesmo autor (*ibidem*), designa “o conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades (...). Considera ainda que estes serviços devem ser prestados sempre que possível na classe regular.

Dentro de um vasto leque de problemas que as crianças e jovens podem apresentar e, uma vez que, estes têm fortes implicações na intervenção educativa, Simeonsson (1994, cit. in Bairrão 1998: 29) distingue “os problemas *de baixa frequência e alta intensidade* dos problemas de *alta frequência e baixa intensidade*”. Os primeiros correspondem àqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e quanto mais precocemente forem detectados mais rapidamente podem ser alvo de intervenção de serviços médicos e educativos. Estes exigem um conjunto de recursos humanos e materiais mais vastos, diversificados e especializados para apoiar as suas necessidades educativas. No entanto, estas problemáticas mais graves, são em termos percentuais pouco frequentes na população escolar (Madureira, 2005).

Os problemas de alta frequência e baixa intensidade são os casos de alunos com problemas de saúde, de dificuldades de aprendizagem, de comportamento e de socialização que, por vezes, associados ou não a problemas sociais, familiares, entre outros, terão problemas de aprendizagem se não tiverem uma intervenção educativa de qualidade adequada e atempada. Este último grupo apresenta uma dimensão crescente na população escolar (Madureira, 2005.)

Em síntese, o conceito de NEE vai ao encontro da filosofia da Educação Inclusiva que pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades. Perspectiva também a necessidade da intervenção educativa promover respostas apropriadas às necessidades educativas especiais da população escolar.

1.1.1.2 O Conceito de Inclusão: do modelo integrador ao modelo inclusivo

Da análise da literatura constatamos que a inclusão tem os primeiros desenvolvimentos na sociedade, com o aparecimento de movimentos de luta em defesa dos direitos de cidadania para as mulheres, movimentos anti-racismo, movimentos a favor de reconhecimento de identidades sexuais e movimentos de inclusão de pessoas com condições de deficiência.

Ferreira e Guimarães (2003: 105) referem que a inclusão é um processo bilateral, uma vez que, a pessoa e a sociedade procuram, “em parceria, equacionar problemas, decidir soluções” e efectivar “a equiparação de oportunidades para todos”. Na perspectiva das mesmas autoras (2003: 116-117), a inclusão assenta essencialmente no modelo social da deficiência, segundo o qual, “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento” de que é “capaz de atender às necessidades dos seus membros”.

No entender de Rodrigues (2003: 9), a inclusão é um conceito “multifacetado”, que “pode ser abordado a partir de variados pontos de partida e que não tem necessariamente, pontos de chegada semelhantes”. Este autor refere que a inclusão ao nível da educação não pode ser separada da inclusão social, no seu sentido mais lato, acrescentando ainda que a inclusão educativa “chega à escola quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados” como fazendo parte do “património de cada pessoa”.

Na mesma linha de pensamento, Correia (2005: 15) refere que a filosofia da inclusão “permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites”. Deste modo, os alunos

podem aprender que cada pessoa, independentemente das suas particularidades, tem algo de valor a dar aos outros.

Assim, a filosofia da Inclusão, dá ênfase à relação sujeito/sociedade na medida em que pode contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações no ambiente físico e na mentalidade das pessoas, possibilitando à pessoa com deficiência preparar-se para assumir papéis na sociedade. Neste sentido, a Educação Inclusiva é uma possibilidade dentro de um contexto, pois a sua realização depende dos sujeitos que a constituem.

Nessa perspectiva, a escola é um espaço social por excelência onde se deve equacionar, reflectir e debater os grandes dilemas da sociedade actual. Esta constitui-se como um lugar privilegiado, onde o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente e assumida de valores e práticas inclusivos, traz vantagens para todos os alunos e contribui para a construção de uma sociedade onde as diferenças sejam um valor a conhecer, respeitar e também com que aprender.

Conforme refere González (2003: 58) a inclusão “ é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo” à escola.

Serra (2005) considera que a inclusão emerge de factos tais como: a natural constituição da sociedade, o desenvolvimento da ciência, tecnologia e ética e a reconfiguração do social, na defesa e partilha de valores humanos universais, na construção da cidadania e no respeito pela individualidade. Esta é consolidada na afirmação individual e edificada a partir dos valores construídos e defendidos colectivamente.

Assim, a Educação Inclusiva torna-se um poderoso instrumento na reconstrução presente e futura de uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais solidária e verdadeiramente democrática.

No entanto, o conceito de inclusão em torno dos alunos com NEE tem gerado controvérsias entre autores, investigadores, educadores e outros profissionais, na medida em que, conforme Correia (2003: 15) atribuem ao conceito em si “diversas interpretações e pela forma mais ou menos abrangente como é visto”. Assim, uns defendem a inclusão plena, preconizando a colocação de todos os

alunos com NEE no Ensino Regular (Stainback e Stainback, 1996, cit. in Correia, 2003); outros autores defendem uma postura mais moderada, reconhecendo que nem todos os alunos devem ser colocados, a tempo inteiro na escola regular (NJLD, 1994; Lieberman, 1996; Correia, 1997; Kauffman, 2002, cit. in Correia, 2003).

Ainda a propósito do conceito de inclusão, Correia (2003: 16) encara-o como um conceito flexível, permitindo que “um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija” e salvaguardando a inserção das crianças com NEE, mesmo NEE severas nas escolas da sua área residencial. Acrescenta ainda que é importante “salvaguardar os direitos” dos alunos com NEE, “respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas”.

Mary Warnock (2005 cit in Correia, 2008) mentora do termo NEE, defensora da integração e da inclusão, já referida anteriormente neste trabalho, reconhece que o conceito de inclusão tem causado e ainda causa muita confusão devido às várias interpretações de que é alvo. No seu entender, as crianças são prejudicadas tornando-se vítimas, uma vez que as escolas regulares não dispõem de recursos físicos e humanos para atenderem às suas necessidades, pelo que a ideia de inclusão terá de ser repensada.

Também um relatório produzido por especialistas da Universidade de Cambridge, publicitado pelo Sindicato Nacional de Professores de Inglês, em Maio de 2006, (cit in Correia, 2008: 11) refere que a inclusão da maneira como está a ser interpretada e implementada “está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEES”.

Na nossa perspectiva, a inclusão traduz a ideia de abertura à diferença e de *educação apropriada* aos alunos NEE. Em consonância com Correia (1997; 2003; 2008) consideramos que na intervenção educativa com alunos NEE, qualquer modalidade de atendimento a implementar deve ser muito bem pensada e a saída do aluno da turma regular só deve ser realizada quando o sucesso escolar desse mesmo aluno não pode ser assegurado na turma regular, mesmo com

recurso a apoios e serviços especializados. Neste sentido e atendendo às características, às capacidades e às necessidades de educativas de alguns alunos torna-se, por vezes, necessário implementar medidas que requerem a organização de ambientes com determinadas especificidades de forma pontual, ou até permanente, de modo a que a inclusão de alunos com NEE não signifique a sua exclusão. Esta deve ser, no entanto, uma medida de carácter excepcional.

Ao falarmos da inclusão não podemos deixar de falar do movimento que o antecedeu, a integração.

No final dos anos setenta do século XX, assistimos a um período de transição da passagem da filosofia de segregação à da integração, com reflexo nas atitudes e práticas no atendimento das crianças e jovens com deficiência. Assistese ao aparecimento de movimentos contra a exclusão, baseados na defesa dos direitos do cidadão com deficiência, motivando o aparecimento de modelos baseados nos direitos de participação e cidadania. Tendo em conta que a escola não dava respostas educativas adequadas a todos os alunos e, na sequência do movimento *Regular Education Initiative* (REI), que teve origem nos EUA, em 1986, o Ensino Regular e a Educação Especial, em conjunto com outros serviços especializados, organizaram-se, de modo a encontrarem estratégias que facilitassem a aprendizagem dos alunos com NEE.

Assim, o reconhecimento de que estes alunos conseguiam alcançar sucesso nas classes regulares, podendo fazer parte integrante do sistema regular de ensino, leva ao processo de aproximação dos alunos com NEE às estruturas regulares de ensino, baseado nos conceitos de normalização, integração, igualdade de oportunidades e, mais tarde, de inclusão.

Sanches e Teodoro (2006: 66) afirmam que “a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem”. Relativamente às práticas pedagógicas estas foram transferidas para a escola regular, “numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual”,

tendo em conta as características do aluno, mas elaborado e desenvolvido essencialmente pelo professor de Educação Especial.

No modelo integrador, conforme refere Correia (2003: 22) acreditava-se que “a melhor forma de munir o aluno com NEE com um conjunto de aptidões (académicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE, era a de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais” prestados muitas vezes, fora da turma regular. Deste modo e segundo o mesmo autor (1997: 19), a integração é entendida como “a colocação da criança com NEE, junto da criança dita *normal*, para fins académicos e sociais”.

Considerando os dois modelos, integrador e inclusivo, o mesmo autor (*ibidem*) afirma que existe “uma certa continuidade educativa” no que diz respeito aos conceitos de integração e inclusão. No entanto, “os modelos que os consubstanciam são diametralmente opostos: a integração dá relevância a apoios educativos directos para o aluno com NEE fora da turma regular e a inclusão proclama esses apoios dentro da sala de aula, na maioria das vezes indirectos, e só em casos excepcionais é que devem ser prestados fora da classe regular”. Assim sendo, o modelo inclusivo implica a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares e, sempre que seja possível, nas classes regulares, onde deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Deste modo, é valorizada a intervenção educativa direccionada para o aluno, considerando o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal.

O modelo inclusivo vai mais longe do que o modelo integrador pois, assume que, a heterogeneidade e a diversidade que existe na classe regular é um factor positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas. Neste modelo, conforme Correia (2001, 2003), para além do discurso social, voltado para o respeito pelos direitos dos alunos com NEE, para a criação de igualdade de oportunidades educacionais, terá de se considerar não só o tipo de respostas educativas mais apropriadas às suas características e necessidades, mas também as características e as necessidades dos ambientes onde estes interagem. A criação de salas de aula inclusivas passa, então, por uma mudança nas crenças dos professores e pela sua disponibilidade em aceitar ensinar crianças

que, tradicionalmente, não estavam sob a sua responsabilidade. Passa ainda, por ensinar aos professores como criar salas de aula inclusivas, tipo de estratégias que podem desenvolver que permitam o desenvolvimento de todos os seus alunos. E, passa também, por desenvolver novas formas de olhar a Educação Especial e por criar novos relacionamentos entre os apoios educativos e a escola regular.

Tal como refere Baptista (1999: 126), “o grande papel da Educação Especial, enquanto *escola*, é o de ensinar todos os professores a trabalhar de forma diferenciada com todos os alunos, cada um deles com características específicas e a exigir um projecto e um acompanhamento individual”.

Na mesma linha de pensamento, Sanches e Teodoro (2006: 72) referem que a Educação Inclusiva é “uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”.

1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL NO ÂMBITO DAS NEE

O processo de atendimento educativo a alunos com NEE tem experimentado ao longo das últimas décadas algumas mudanças significativas. Torna-se relevante, para o estudo, que agora apresentamos, fazermos o enquadramento desta problemática em Portugal, considerando as disposições legais e o papel da Educação Especial que sustentam as práticas educativas. Assim, constatamos que a Educação Especial tem vindo a redimensionar o seu papel, primeiro restrito ao atendimento directo a alunos com NEE e, mais recentemente, como suporte prioritário à escola regular nas respostas educativas que estas desenvolvem junto dos alunos com NEE, procurando assim ir ao encontro da filosofia inclusiva.

1.2.1 Enquadramento legal

Em Portugal, e de acordo com dados da OCDE até 1984, podemos considerar três fases no desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes ao longo do tempo: a primeira fase (segunda metade do século XIX) que corresponde à criação das primeiras instituições para cegos e surdos com uma perspectiva assistencial e de protecção. Estas instituições segundo Bairrão (1998) eram iniciativas privadas, com fundos próprios.

Nesta fase, e no entender de Correia, (1997: 14) “prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas”.

A segunda fase (anos 60, século XX) é caracterizada pela criação de centros de Educação Especial, centros de observação e pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores. Nesta fase inicia-se uma intervenção mais activa, de natureza pública, conduzida pelo Ministério dos Assuntos Sociais. No entanto, as respostas continuavam a ser muito limitadas. As crianças deficientes mantinham-se fora das escolas regulares, sendo raras as crianças que as frequentavam. Bairrão (1998: 44) afirma que “os pais recorriam aos estabelecimentos oficiais, onde as listas de espera se iam avolumando e muitas crianças iam permanecendo em casa”.

Ainda, neste período, os pais confrontados com a escassez de recursos, organizam-se em associações, implementando estruturas educativas, geralmente por categorias de deficiências. Foram criadas várias associações sem fins lucrativos com apoio técnico e financeiro por parte da Segurança Social.

Na terceira fase, iniciada na década de 70, o Ministério da Educação passa a assumir a Educação Especial, através da legislação publicada pela *Reforma Veiga Simão* (1973), criando as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No período pós-25 de Abril de 1974, no aspecto legislativo, assiste-se à criação das Equipas de Ensino Especial Integrado (EEEI, 1975/76). Estas equipas foram no entender de Bairrão (1998: 16) “a primeira medida prática que veio a permitir o apoio a crianças com deficiências” e tinham como objectivo a promoção da integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Numa primeira etapa, o trabalho desenvolvido por estas equipas era diri-

gido às deficiências motoras e sensoriais, mas com capacidade para desenvolver os currículos normais. Correia (1997: 26) afirma que o apoio educativo prestado por estas equipas “centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem”. Acrescenta também que os professores exerciam a sua actividade “com um número reduzido de alunos em cada escola, numa acção itinerante”. Só, mais tarde, estenderam o seu apoio a alunos com deficiência mental.

Outra iniciativa importante da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DEEB/DEES), nos finais dos anos setenta, do século XX, foi a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Estes serviços de cariz inovador, destinados a apoiar as Dificuldades de Aprendizagem assumiam uma perspectiva multidisciplinar, integrando docentes e psicólogos. De acordo com Bairrão (1998: 16-17), vislumbram-se nestes serviços “as primeiras tentativas de perspectivar a orientação educativa junto dos professores da turma e de apoio à escola, e não tanto do apoio directo e centrado no aluno”. No entanto, por razões de ordem administrativa estes Serviços foram considerados uma sobreposição às Equipas de Ensino Especial Integrado, pelo que foram extintos em 1988.

Assim, ao longo dos anos setenta e prolongando-se pelos anos oitenta verifica-se a proliferação de estabelecimentos de Ensino Particular Lucrativo e a criação das Cooperativas para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental sob a tutela do Ministério da Educação paralelamente ao atendimento feito pelas Equipas de Ensino Especial Integrado. No entanto, Bairrão (1997: 46) considera “a maior parte destes investimentos financeiros foram dirigidos para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada.”

A Constituição da República Portuguesa (1976) é um marco fundamental na medida em que veio consagrar o direito de todos os cidadãos à educação e igualdade de oportunidades de acesso ao êxito escolar, bem como a integração na sociedade. Esta declara que “ todos têm direito à educação e cultura” (art. 73º), estabelecendo ainda que “ o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais” (art.74º).

Este princípio de igualdade de oportunidades, tanto no acesso como no sucesso educativo, é reforçado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, 1986), ponto 2, do art. 2º ao referir que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Preconiza ainda a mesma Lei que se deve “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Ainda, na mesma Lei, a Educação Especial surge como uma modalidade da educação escolar e têm como objectivos a recuperação e integração socioeducativa dos alunos com necessidades educativas específicas. Deste modo, a Educação Especial é integrada no sistema de ensino, sendo da responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação, que tem a seu cargo a orientação política, para além de competências para definição de normas gerais da Educação Especial, nos aspectos pedagógicos e técnicos.

A Lei de Bases, no seu art. 18º, define a organização da Educação Especial. Esta organiza-se “preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e, com os apoios de educadores especializados”. Desta forma, segundo Correia (1997: 27) “estar integrado deixa de ser sinónimo de acompanhar o currículo normal e a ampliação dos serviços educativos” no atendimento destas crianças e jovens “vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas”, ao nível da “organização das estratégias de intervenção do professor de apoio” e, fundamentalmente, ao nível “do papel da escola e dos professores do Ensino Regular”.

Decorrente da publicação da Lei de Bases é publicado o Despacho Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88. As Equipas passam a denominarem-se Equipas de Educação Especial (EEE), constituindo-se serviços de Educação Especial a nível local, abrangendo no seu campo de acção, todo o sistema educativo ao nível do ensino não superior. As mesmas tiveram “como objectivo contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em

moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos”. Com efeito, o Ministério da Educação intensifica os recursos para o ensino integrado, permitindo que o número de alunos apoiados aumentasse substancialmente e o número de alunos atendidos em escolas especiais diminuísse.

Inicia-se gradualmente a fase de aproximação das crianças com NEE às estruturas regulares de ensino. Contudo, um grande número de crianças continua ainda a não receber apoio das EEEl. As crianças são integradas em diferentes categorias, de acordo com o diagnóstico médico e, de acordo, com o grupo de categorias é dada uma resposta educativa considerada adequada. A escola não é responsabilizada pelo aluno, mantendo-se inalterável na sua organização. O professor do Ensino Regular não tem responsabilidade directa no despiste, observação, encaminhamento e intervenção do aluno com NEE. O apoio prestado pelos docentes de Educação Especial é centrado no aluno com NEE e desenvolve-se sem qualquer tipo de interferência na classe do Ensino Regular, isto é, a sua presença não pressupõe modificações na escola, no currículo ou nas estratégias pedagógicas. É neste contexto, conforme já referido anteriormente, que surge o paradigma educacional, denominado modelo integrador, o qual propunha oferecer aos alunos com NEE o ambiente escolar menos restritivo possível.

A este respeito, Correia (1997: 20) afirma “ quando a prática da integração se concretiza, apenas, na sua colocação na escola, isto é, se a integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável”.

Durante a década de oitenta, do século XX, o modelo de educação integrada foi difundido e o Ministério da Educação intensificou a organização de recursos para o apoio à escolaridade dos alunos com deficiências, abrangendo todo o tipo de problemáticas dos alunos.

Nos finais da década de oitenta do mesmo século, os serviços de Educação Especial existentes compreendiam as Equipas de Ensino Especial Integrado (EEEl), os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA), os Núcleos de Apoio a Deficientes Auditivos (NADA), as Unidades de Orientação Educativa, as classes especiais e as classes de apoio do Instituto Aurélio da Cos-

ta Ferreira. No entender de Correia (1997: 26) estes serviços de Educação Especial “proliferaram, mas sem aparente articulação entre si”.

Deste modo, constatamos a coexistência de dois subsistemas educativos diferenciados e não articulados entre si: o Ensino Regular e ensino especial.

Nos anos noventa, do século XX, assiste-se a uma intensa actividade legislativa que vai contribuir para uma mudança significativa, no atendimento a alunos com NEE. Um passo decisivo na garantia do direito à educação das crianças com necessidades especiais consistiu na publicação do DL n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que determinou que todas as crianças, qualquer que fosse o tipo e grau de deficiência, seriam abrangidas pela escolaridade obrigatória. A este propósito, Bairrão (1998: 58) refere que “até esta data, todos os diplomas legais continham sempre normas que, de uma forma ou de outra dispensavam os alunos com deficiência da frequência da escolaridade obrigatória”.

No âmbito do Ministério da Educação são criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO, DL n.º 190/91) já enunciados na Lei de Bases, no seu art. 26.º, que os define como “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. As suas funções situam-se no campo da avaliação, planeamento educativo, apoio psicopedagógico, orientação e colaboração com os serviços de Educação Especial e serviços de saúde entre outros.

Tendo também por base a LBSE inicia-se também a Reforma do Sistema Educativo Português (RSE, 1989), tendo como vector principal a reforma curricular. De acordo com Pacheco (1991: 73), as orientações gerais do processo curricular em Portugal tiveram os seguintes princípios: “a promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas e a formação para a educação permanente”. É de referir também neste contexto, o prolongamento da escolaridade obrigatória (9º ano de escolaridade), a valorização da educação infantil, a progressão dos alunos interciclos e o relevo dado ao ensino técnico.

É com esta reforma, que as escolas passam a dispor de legislação própria para organizar e desenvolver a intervenção educativa no âmbito dos alunos com NEE.

Assim, a publicação do DL n.º 319/91 teve um impacto notório no sistema educativo introduzindo princípios e conceitos inovadores. O mesmo constituiu-se como suporte legal para organizar o funcionamento da Educação Especial e o atendimento aos alunos com NEE. Neste sentido, preconiza critérios pedagógicos ao adoptar o conceito de NEE, reconhecendo que: os problemas dos alunos devem ser encarados do ponto de vista educativo; a escola deve estar aberta a alunos com NEE, numa perspectiva de uma *Escola para Todos* privilegiando a integração do aluno com NEE de acordo com o princípio de que a educação se deve processar no meio menos restritivo possível; à escola regular cabe a responsabilidade na procura de respostas educativas adequadas, consagrando um conjunto de medidas de Regime Educativo Especial (REE) que pressupõem a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais (art. 15.º) e de Programas Educativos (art. 16.º), cuja aplicação deve ser bem ponderada; e, por último, reforça o papel dos pais na orientação educativa dos filhos.

No entanto, na prática e, segundo a perspectiva de Correia (1997: 32), a falta de estruturas sólidas que sustentassem o apoio aos alunos com NEE nas escolas regulares, tais como “o apoio técnico deficitário e o número insuficiente de professores especializados em Educação Especial, bem como a falta de formação do professor de Ensino Regular constituíram limitações ao sucesso da integração”.

Em 1997, o Despacho Normativo n.º 105 veio trazer novas expectativas e orientações normativas, que se enquadravam dentro do quadro de orientações inclusivas emanadas da Declaração de Salamanca (1994). Em relação ao atendimento de alunos com NEE, este despacho visava introduzir mudanças no panorama existente, referindo a melhoria da intervenção educativa como resultado da necessidade de articulação da gestão mais eficaz dos recursos especializados com a diversificação das práticas pedagógicas. Neste sentido, aparece de forma implícita, a valorização da perspectiva curricular no atendimento dos alunos com

NEE. O preâmbulo do referido despacho menciona que se perspectiva “o desenvolvimento de respostas, sobretudo no domínio da diferenciação pedagógica e da Educação Especial.”

Salienta-se a importância dada à actuação de professores com formação especializada, passando de uma perspectiva centrada na criança para uma perspectiva centrada na escola e a criação de equipas multidisciplinares com profissionais não docentes (apesar de na prática serem em número insuficiente). A acção do professor de apoio também é legislada. Este tem como função “prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino/aprendizagem” (Desp. Normativo n.º 105/97, ponto 3).

Outra alteração formalizada neste despacho, no seu preâmbulo é “a existência de uma «rectaguarda» técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos, na perspectiva de uma valorização acrescida dos meios humanos especializados postos ao serviço das e nas escolas para apoio aos alunos”. Deste modo, criam-se as Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE) com base concelhia, que vêm substituir as anteriores EEE.

Adoptando princípios do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* (1998) é publicado o DL n.º 115-A/98, constituindo-se como um instrumento fundamental na autonomia, gestão e organização das escolas.

Assim, este decreto-lei, visava promover mudanças que contribuíssem para a melhoria das respostas e qualidade educativas, fazendo face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de um modo mais significativo tendo em vista a melhoria e a eficácia das respostas educativas aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; por outro lado, propunha-se promover uma maior implicação da comunidade educativa pelo que foram definidas linhas orientadoras que fomentassem uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico.

Deste modo, e em termos legislativos, repensa-se a escola como um espaço mais aberto e flexível, onde emergem novas oportunidades de aprendizagem,

sendo possível as escolas desenvolverem contratos de autonomia de forma a responderem à diversidade da sua população escolar. Para responder à diversidade é necessário dar autonomia à escola para que esta se possa organizar numa perspectiva diferenciada e inclusiva.

No entanto, foram raros os contratos de autonomia assinados entre o Ministério da Educação e as escolas.

Posteriormente no ano de 2001, o DL n.º 6 aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, estabelecendo no seu art. 1.º como princípios orientadores, “a organização e gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”.

O mesmo decreto, no seu artigo 2.º, ponto 1, designa por “currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares” anexos ao decreto. Acrescenta no mesmo artigo, no ponto 2, que estas orientações “definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos”. Aponta também para uma transformação profunda na escola visando a sua função cultural, personalizada e socializadora num contexto de democracia e cidadania activas, dando ênfase à flexibilização curricular como forma de garantir o sucesso de todos os alunos. Refere ainda como estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visando adequá-lo ao contexto de cada escola, a construção de um Projecto Curricular de Escola e como forma de adequá-lo ao contexto de cada turma, a construção de um Projecto Curricular de Turma (PCT).

Ainda o mesmo decreto-lei, no seu art. 10.º, menciona que “aos alunos com NEE de carácter permanente é oferecida a modalidade de Educação Especial”. No entanto, esta modalidade só é regulamentada em 2006.

Em 2005, o Despacho n.º 10856 centra nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas a responsabilidade de identificação e quantificação do número de alunos com NEE. Estabelece também a obrigatoriedade da elaboração de relatórios de todos os alunos apoiados, que depois de validado pela Equipa de Coordenação de Apoios Educativos o envia à respectiva Direcção Regional de Educação e, a colocação dos docentes de Educação Especial nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas, de acordo com as necessidades manifestadas pelos mesmos.

Em 2006, é publicado o DL n.º 20, que vem regulamentar o concurso para selecção e recrutamento de todo o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assim, e especificamente no que diz respeito ao recrutamento de docentes de Educação Especial, este decreto-lei, no seu artigo 6.º, ponto 1, consagra a criação de “lugares de Educação Especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado”. No ponto 2, do mesmo artigo, cria três grupos de docência (E1, E2 e E3) dentro da Educação Especial: “E1-lugares de Educação Especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; E2-lugares de Educação Especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; E3-lugares de Educação Especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão”. Assim, são extintas as ECAE e os professores de Educação Especial são colocados nos quadros de agrupamentos, de acordo com grupos de docência definidos e, para os quais, detêm formação especializada.

Actualmente assistimos ao processo de reorganização da Educação Especial. As orientações legislativas, ainda muito recentes, relativas ao atendimento educativo a prestar a alunos com NEE, DL n.º 3/2008, dão ênfase às necessidades educativas de que se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados. Define também essas necessidades, considerando como necessidades educativas especiais dos alunos, aquelas que impli-

cam “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Preâmbulo, DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro). Define ainda, a criação dos apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo e a criação de Departamentos de Educação Especial nos Agrupamentos de Escolas.

Este decreto-lei adopta a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS (2001), como documento de referência à avaliação educacional, com base na qual será elaborado o Programa Educativo Individual (art. 6.º, ponto 3).

O mesmo decreto-lei define também o grupo-alvo da Educação Especial, enquadrando-o no grupo a que Simeonson (1994) denominou de problemas de baixa frequência e alta intensidade (referido anteriormente) e os objectivos da Educação Especial. Esta tem como objectivos (art.1.º, ponto 2) “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego”. Preconiza também que “no quadro de equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade (...)”; isto é, a escola, através da “individualização e personalização das estratégias educativas”, deve promover competências universais que possibilitem a autonomia dos alunos e a vivência de uma cidadania plena para todos.

Refere ainda, no domínio da Intervenção Precoce na Infância, a criação de agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes e que estes deverão assegurar a articulação de trabalho dos mesmos com as IPSS, serviços de saúde e equipas técnicas financiadas pela segurança social.

Apresenta também quatro modalidades específicas de educação: a educação bilingue de alunos surdos; educação de alunos cegos e com baixa visão; uni-

dades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; e, unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Apesar das disposições legais que determinam a inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular, o Despacho Normativo n.º 3064/2008 veio assegurar a manutenção e continuidade da frequência dos alunos com NEE nos Estabelecimentos de Ensino Particular de Educação Especial, Cooperativas e Associações de Ensino Especial, considerando que estes têm desempenhado uma relevante função no âmbito da Educação Especial, enquanto os respectivos pais ou encarregados de educação assim o pretendam.

Assim, Portugal assume oficialmente nas suas políticas educativas o modelo inclusivo e iniciou um longo caminho na implementação de uma escola cada vez mais inclusiva e de qualidade para todos os alunos. No entanto, parece-nos que as orientações das políticas educativas que norteiam o sistema educativo português são condição necessária mas não são condição suficiente para a implementação do modelo inclusivo. As reformas são estruturais, de fora para dentro e as mudanças de dentro para fora. Neste sentido, a concretização/implementação do referido modelo parece-nos estar também dependente de múltiplos factores, entre eles, a dinâmica imprimida pela comunidade educativa de cada escola.

1.2.2 A Reconfiguração da Educação Especial

Neste contexto, descortina-se o novo campo de actuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular mas sim, tornando-se um serviço de suporte permanente e efectivo para os alunos com NEE incluídos, bem como para os professores e para a escola. Como mencionado já anteriormente, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade dos seus alunos.

Em Portugal, a Educação Especial desenvolveu-se extraordinariamente nos últimos 30 anos, mais precisamente a partir de 1974, revelando-se fundamental para o atendimento de alunos com NEE e para as suas famílias. Nestas últimas quatro décadas passou-se de um apoio quase inexistente para um apoio intensivo, embora, no entender de Lopes (2007: 23), “com naturais (e sérios) problemas de crescimento, em que nem sempre a quantidade corresponde à qualidade”. Salienta ainda que os “conceitos hoje vulgarizados na área da educação em geral e da Educação Especial em particular, eram então desconhecidos”, pelo que, foram “absorvidos sem que houvesse tempo para reflectir sobre eles”. O mesmo autor (*ibidem*: 24) explicita que “a formação na área de Educação Especial era quase inexistente ou dada em *serviço*, com os meios disponíveis e possibilidades existentes. Recorda também que as faculdades de Psicologia só em meados dos anos setenta, do século XX, iniciaram a formação de psicólogos e que estes só começaram a exercer a sua actividade anos mais tarde, no início dos anos oitenta.

Contudo, o mesmo autor (*ibidem*: 31) refere que a Educação Especial em Portugal “não está longe do que se faz nos países mais evoluídos do mundo”.

Na década de noventa, do século vinte, a influência do contexto internacional, o desenvolvimento económico e sociocultural, a inovação das práticas da Educação Especial, a reflexão feita sobre os seus processos e resultados e os produtos da investigação fundamentaram e influenciaram significativamente as políticas públicas nacionais no atendimento educativo a alunos com NEE.

No entender de Correia (1997: 14), a Educação Especial passa no século XX, por “grandes reformulações, como resultado de convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades”.

Deste modo e, na opinião do mesmo autor (2003: 19), “a Educação Especial passa de um lugar a um serviço (...), sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo

comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades”.

Estamos perante uma reconfiguração da Educação Especial, esta agora transformada num conjunto de serviços, que numa grande variedade de espaços do Ensino Regular, poderão ser proporcionados de forma flexível a alunos com NEE, ou seja, deve ser entendida como um sistema de apoios especializados providenciados no sentido de responder às necessidades educativas individuais dos alunos, maximizando o seu potencial (Stainback e Stainback, 1992; Correia, 1997, 2001, 2003; Morgado, 2003).

Correia (2001: 132) menciona que este tipo de serviços “devem efectuar-se, sempre que possível na classe regular”, devem ter em conta o aluno e a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Ainda conforme este autor “devem compreender os serviços internos da escola, por exemplo, os serviços dos professores especializados e dos professores de apoio, e, também, serviços externos tal como serviços de psicologia, terapêuticos, sociais e clínicos”. Na sua perspectiva, “os recursos humanos constituem, em si, um dos pressupostos basilares para o sucesso da inclusão” pois, será a partir do “diálogo que se venha a estabelecer entre eles” que permitirá a solidificação de respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos NEE.

Morgado (2003: 74) considera que o modelo educativo inclusivo deve proporcionar aos alunos com NEE “a oportunidade de se incluírem e de se desenvolverem de forma funcional e significativa nos contextos sociais e de aprendizagem dos seus pares”, ou seja, oportunidades de aprendizagens efectivas e significativas nas escolas regulares.

O mesmo autor (*ibidem*) acrescenta que o modelo inclusivo “sugere a definição de um único modelo organizacional em termos educativos que, integrando nas escolas regulares os alunos, promove simultaneamente a integração dos professores, técnicos e recursos afectos à designada Educação Especial, constituindo este facto como o seu aspecto mais inovador”.

O papel específico do Professor de Educação Especial sofreu alterações, passando do ensino de alunos com NEE, em salas de aulas separadas, ao ensino e apoio em salas de aula do Ensino Regular. Assim, o Professor de Educação

Especial desempenha uma combinação de serviços que compreendem o apoio instrucional directo e apoio indirecto a alunos com NEE na sala de aula regular, partilha do ensino com o Professor do Ensino Regular e também apoio consultivo ao Professor do Ensino Regular (Kronberg, 2003).

Na actualidade, os professores de Educação Especial fazem parte do recém-criado Departamento de Educação Especial (DL n.º3/2008), enquadrado dentro das estruturas organizativas do agrupamento das escolas regulares.

De acordo com a nova legislação (DL n.º 3/2008), o professor de Educação Especial deverá direccionar a sua intervenção exclusivamente para as NEE de carácter permanente. Assim, os restantes tipos de NEE, são inevitavelmente asseguradas pelo professor titular de turma e/ou professores de apoio sócio educativo. Desta forma, parece-nos que muitos alunos com NEE deixam de receber serviços adequados às suas necessidades educativas e ao desenvolvimento das suas capacidades e, por isso, deixam de usufruir de uma educação equitativa e de qualidade. Por outro lado, os professores de Ensino Regular e de apoio socioeducativo não têm formação específica para poderem desenvolver uma intervenção adequada apoiada nas características e necessidades do aluno.

Ainda, a mesma legislação, prevê o estabelecimento de parcerias com serviços na comunidade tais como instituições particulares de solidariedade e centros de recursos especializados, que permitam no âmbito da Educação Especial a articulação de respostas a desenvolver para os alunos com NEE de carácter permanente e estratégias de suporte à família.

É importante referir que nos Agrupamentos de Escolas, os Serviços Especializados de Apoio Educativo são constituídos por docentes de Educação Especial, os SPO quando estes existem e, em alguns casos, os professores de Apoio Socioeducativo.

1.3. Uma escola em mudança

Sendo a escola uma estrutura exclusiva na sua história, valores e práticas, como é que a sociedade e nós professores podemos configurá-la para que seja

“um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e desenvolvimento” (Alarcão, 2001: 10) para todos?

A escola tem de adaptar-se a sociedades mais heterogéneas, ou seja, tornar-se mais inclusiva, uma vez que, tal como afirma Rodrigues (2003: 91) esta organizou-se desde o seu início, numa “indiferença face às diferenças”, sendo criada “numa lógica que, recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos e adoptando valores estritamente meritocráticos, acabava por acolher e valorizar diferentemente os alunos que, conforme os seus códigos culturais, se identificavam mais com os que eram veiculados pela escola”.

Deste modo, a escola excluía os alunos devido à incompatibilidade entre os valores, ritmos e necessidades dos mesmos com aqueles que eram veiculados pela escola.

Do conceito de Inclusão resulta o entendimento e a expectativa de que toda a educação deve proporcionar interações que sejam oportunidades de desenvolvimento individual e social, obedecendo a dois princípios básicos da cidadania: o respeito pela diferença e a equidade. Como já vimos anteriormente, a Educação Inclusiva tornou-se política preferencial para o atendimento a todos os alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90, com a difusão da conhecida *Declaração de Salamanca*.

Esta é hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas educativas no nosso país. No entanto, reconhece-se também que estas grandes mudanças não se fazem de um dia para o outro.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, Ainscow (1997: 24) propõe seis “condições” que parecem ser factores de mudança nas escolas. São elas:

- “- *Liderança* eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- *Envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma *planificação realizada colaborativamente*;
- Estratégias de *coordenação*;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da *investigação e da reflexão*
- Uma política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa”.

Ainda, segundo Wilson (2000, cit. in Rodrigues, 2003: 96), a Inclusão nas escolas contém as seguintes características:

- “- é situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa;
- é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação;
- promove a colaboração em lugar da competição;
- propõe a igualdade e ideais democráticos.”

Nesta linha de pensamento, a escola deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos um conjunto de oportunidades e experiências educativas, que considerem as especificidades pessoais, de contexto físico e sociocultural onde se integre e, respeite os interesses e expectativas dos seus receptores, o que implica a flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos.

Esta visão de escola implica o envolvimento das decisões políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas mas sobretudo o envolvimento do elemento humano, as pessoas, desde alunos, professores, funcionários, pais e toda a comunidade educativa como agentes de mudança, na procura de uma educação de qualidade. A este propósito, Alarcão (2001: 20) refere que “as relações das pessoas entre si e si próprias com o seu trabalho e com a escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia”.

Neste sentido e conforme sustenta a mesma autora “é ao nível do pensamento colectivo e da compreensão do que deve ser, do que é e do como funciona a escola que será possível introduzir a mudança” (2002: 219). Pretende-se uma escola “concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (2001: 16). A mesma autora, baseada na ideia de Habermas refere ainda que “*só o Eu que se conhece a si próprio, se questiona, é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de conseguir a autonomia*”, acrescentando que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará” numa “instituição autónoma, responsável

autonomizante e educadora” (2001: 25). A esta escola, a autora designa de “*Escola Reflexiva*”. É uma escola que acredita que na sua função de formar tem de organizar ambientes de aprendizagem, exigentes e estimulantes que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis, possibilitem o desenvolvimento de capacidades e de competências necessárias à vivência democrática e à participação activa na sociedade.

Nesta perspectiva, a organização escola deve ser simultaneamente uma escola que promova aprendizagens, mas que também cuide dos alunos enquanto cidadãos. É necessário que esta promova uma cidadania activa no sentido de formar pessoas intervenientes, com a noção de que podem transformar a sociedade com a sua intervenção. Nela tem de se “viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correcta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental” (Alarcão, 2001: 22).

Outro aspecto a ter em conta é a organização da própria escola. Para que haja progresso e inovação é necessária a existência de figuras de liderança a vários níveis: de topo, intermédio e de base.

De acordo com Correia (2005: 23), “a liderança de uma escola é (...) um dos factores decisivos para a implementação de uma filosofia inclusiva”, pelo que, segundo o mesmo autor, o órgão de gestão da escola, desempenha um papel fundamental “quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola” no que diz respeito “à planificação e a consecução dos objectivos” tendo em conta o sucesso de cada aluno e de todos os alunos.

Assim, esta liderança deve ser regida por princípios democráticos, numa gestão partilhada e participada, num espírito de abertura e envolvimento conjunto, suportado por mecanismos de comunicação múltipla e de descentralização, de forma a permitir tomadas de decisão resultantes de estratégias e políticas interactivamente definidas. Gestão esta, definida por Alarcão e Tavares (2007: 141) como “participada, determinada, coerente, desafiadora, exigente, interactiva, flexível face às situações, avaliadora e formadora”. Esta visão globalizadora de gestão implica a ideia de ser capaz de ver em várias direcções.

Por outro lado, a especificidade de cada escola, na sua ecologia interna e externa, leva à construção do seu respectivo Projecto Educativo. Esta construção, onde é definida a missão da escola deve centra-se no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma a tornar real e vivido o currículo nacional.

Com efeito, a Educação Inclusiva coloca à escola grandes desafios, na medida em que cada escola, deverá interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia, reflectindo uma postura marcada pela abertura, interacção e pela flexibilidade. Neste sentido, Alarcão (2001: 25) refere a instituição escola como um sistema aberto, “em permanente interacção com o ambiente” que a cerca, que a estimula ou condiciona e que lhe cria contextos de aprendizagem. Acrescenta que as escolas ao “serem pró-activas em sua interacção, ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim um aspecto da sua missão.”

No entanto, a mesma autora (2001: 27) reconhece que esta transformação depende dos vários contextos envolventes, pelo que “determinados contextos sócio-políticos-culturais possibilitaram (ou não) às instituições assumirem novos papéis, realizarem novas actividades e entrarem em novas interacções, passando assim (ou não) por transições institucionais com consequências para o seu desenvolvimento.”

A vivência de um clima de escola favorável à discussão crítica, à partilha de ideias e à investigação sobre a própria acção dos professores pode facilitar a emergência de um conhecimento construído na partilha e reflexão contextualizada, que se reflectirá na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e da escola.

Neste sentido, torna-se determinante que a todos os níveis de decisão curricular, desde o nível macro-político até às decisões de cada docente, a construção colectiva de um sentido possa contribuir para a melhoria da qualidade das práticas docentes desenvolvidas.

Assim e, no entender de Sá-Chaves (2002a: 109), a construção colectiva deste sentido passa pela participação e empenho pessoal de todos os interlocuto-

res “na construção dos caminhos possíveis e desejáveis para cada situação e momento à luz dos valores do humano”.

A mesma autora (*ibidem*) refere que “as ideias de diálogo, de concertação estratégica, de cooperação, de trabalho em rede, de cruzamento e de partilha” são poderosos e significantes instrumentos de sustentação da mudança na escola.

Ainda como pressupostos de mudança e qualidade nas escolas, a autora (*ibidem*: 111) aponta a transição “das perspectivas de centração individualista” para “o reconhecimento do Outro como mais-valia na construção de colectivos mais coerentemente responsáveis pelos destinos de cada um dos seus elementos e, nessa medida de si mesmos.”

SÍNTESE

A construção de uma Escola Inclusiva coloca às escolas o grande desafio que é de se transformarem em verdadeiras comunidades educativas onde todos os alunos possam aprender juntos e, ao mesmo tempo, usufruam de um ensino equitativo, eficaz e de qualidade.

Para que esta mudança seja efectiva torna-se necessário que os professores sejam profissionais implicados e responsáveis, reflexivos e críticos, capazes de trabalhem em colaboração e cooperação e, assumam o desejo de ajustar as suas práticas educativas à natureza das características e necessidades de todos os alunos.

Neste sentido, os professores necessitam de desenvolver um perfil de competências em várias dimensões, profissional, pessoal e interpessoal, aspecto esse que será objecto de aprofundamento no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

COMPETÊNCIAS PESSOAIS E INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

Neste segundo capítulo abordamos o conceito de competência, relacionada com a especificidade da profissão docente e com base na literatura revista identificamos as dimensões do conhecimento profissional do professor.

Procedemos também à análise dos perfis de competências do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Professor de Educação Especial tendo em conta os dispositivos legais que os regem. Quando falamos das dimensões do conhecimento profissional do professor, construído e reconstruído a partir de saberes diversificados e actualizados que sustentem a reflexão, a acção e, sobretudo, a tomada de decisões e escolhas críticas, a componente do desenvolvimento pessoal e social é fundamental na apropriação desse conhecimento. Neste contexto reconhecemos a importância de competências transversais que são o suporte de todas as outras competências da profissão docente.

Para finalizar explanamos as competências transversais que vão ao encontro das funções e papéis dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular no desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

2.1. CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A sociedade actual, caracterizada por contextos de incerteza e imprevisibilidade gera nas pessoas e nas organizações, a necessidade de fazer face aos imprevistos e à complexidade das situações que se apresentam no quotidiano,

exigindo uma execução para além do prescrito e previsto. Deste modo, cada vez mais, os modelos actuais de desenvolvimento implicam fortes exigências sobre a qualificação dos indivíduos, considerada base e motor de desenvolvimento, criando novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

Assim, o conceito de competência encontra-se no centro das atenções nas mais variadas áreas de saber.

Gouveia (2007: 40), faz uma análise da literatura disponível revelando dessa análise aspectos mais ou menos consensuais, no que diz respeito, às competências, nomeadamente o facto de:

- “se manifestarem em acções ou comportamentos, quando se executa uma tarefa ou realiza um trabalho (Caetano, 2004), o que torna indissociáveis da actividade (Boterf, 2003);
- consistirem na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si, em interacção dinâmica (Boterf, 1994, 1999, 2002; Suleman, 2000; Winterton *et al*, 2006);
- serem observáveis e avaliáveis (Spencer & Spencer, 1993);
- serem «contextualizadas e contingentes» (Cascão, 2004:34), estando relacionadas com contextos e situações específicas (Boterf, 1999);
- relacionarem o resultado da acção com o êxito; ou seja, estarem relacionadas com o cumprimento de resultados (Ramos e Bento, 2006);
- estarem associadas a um desempenho de elevado nível (Spencer & Spencer, 1993; Cabral e Cardoso *et al*, 2006);
- serem dinâmicas e mutáveis, dado que podem ser adquiridas durante toda a vida activa, através da experiência (Custódio, 2006; Boterf, 1999) e «podem ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento» (Cabral Cardoso *et al*, 2006: II).”

O mesmo autor (2007: 50), caracteriza o profissional competente, referindo “o saber inovar” como a sua característica fundamental, uma vez que, para saber inovar é “necessário saber fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber arbitrar, saber assumir riscos, saber agir ao acaso, saber assumir responsabilidades...”. O autor (*ibidem*) cita a designação de competência de Le Boterf (2003), referência inquestionável pelos seus estudos e contributos na área da competência, “saber agir num contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se: a plasticidade encontra-se

no próprio coração da competência.” A competência é, desta forma, um saber combinatório interligando saber agir validado, num contexto particular e tendo em vista uma finalidade. Desta forma, para Le Boterf (2003), o *saber agir* é o conceito chave da competência.

Esta emergência do conceito de competência desencadeia questões novas a vários níveis e sobretudo no plano das culturas profissionais e organizações ligadas ao ensino e formação, uma vez que, os profissionais do “ofício de ensinar” (Perrenoud 1997, 2000) são confrontados com a necessidade de redefinição dos seus papéis e funções. Assim, Perrenoud (2002: 19) entende que “o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também, pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias”, de forma a tornar mais eficaz e adequado o desempenho do professor.

Desta forma, torna-se importante analisar o conceito de competência enquanto instrumento de construção e/ou reconstrução das práticas docentes.

O conceito de competência é definido por Perrenoud (2000: 15) como *saber em acção*, “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Perrenoud (2000) relaciona o que é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade, em que o conhecimento está cada vez mais acessível e, destaca um referencial de competências coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as mudanças e ambições das políticas educativas. São estas, no seu entender, as 10 novas competências para ensinar:

- “1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;

9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua.”(*ibidem*)

Este referencial apresentado integra competências científicas, técnicas, relacionais, comunicacionais, reflexivas, críticas e éticas, pelo que exige ao professor uma vasta formação.

O seu autor considera ainda, que este referencial é complexo e discutível. Refere-se a ele como um instrumento para pensar as práticas, debater o trabalho de ensinar e determinar aspectos emergentes e controvérsias, realçando a prática reflexiva e a participação crítica como orientações prioritárias da formação de professores.

Por sua vez, Roldão (2005) define o conceito de competência como “saber em uso” inspirada nas teorizações de competência de Perrenoud (1996; 1997) e Le Boterf (1994). Para esta autora (2005: 4), “no plano epistemológico, a ideia de *uso*”, que considera diferente da ideia de *aplicação* ou *acção* “é inerente à própria natureza do saber”. Assim, “o conhecimento implica capacidade e possibilidade de *uso*, ou não pode considerar-se verdadeiro conhecimento”. Como quatro eixos centrais do uso do saber, Roldão (2005: 5) aponta a capacidade de *religar*, ou seja estabelecer nexos de várias ordens entre “o real e o sujeito, entre o mundo introspectivo e o mundo da acção, entre o saber e a realidade, entre os contextos, entre os saberes entre si”. Outra dimensão importante do uso do saber é o domínio da acção. Este remete-nos para diferentes campos da vida social e individual, tais como realização de tarefas, interacção com os outros e gestão de situações do dia-a-dia. O *uso do saber* permite-nos ainda, distinguir a pessoa culta. Deste modo, a pessoa culta usa o saber para pensar, interpretar, para compreender para conhecer mais e melhor de forma a fundamentar o seu pensamento, o argumento, a tomada de decisões. Por último, Roldão (*ibidem*) apresenta a fruição como dimensão do saber em uso, que nos permite “ganhos acrescidos, não só de acesso a novo conhecimento mas de apreciação, satisfação, capacidade de prazer e entendimento no domínio cultural”.

Ainda na perspectiva da mesma autora, sustentada em Le Boterf (1994), são apontados dois princípios de referência condicionadores da competência: a

transposição e a mobilização. A transposição é a característica do saber em uso que permite a sua operacionalização em diferentes contextos. No entender da autora (2005: 6) “o saber em uso, tornado competência, institui-se em capacidade de uso em *novos contextos*”, não dependendo do contexto onde inicialmente foi adquirida. Implica “ser capaz de *transpor* saber(es), adequando o seu uso a cada novo contexto”. Quanto ao princípio da mobilização Roldão (*ibidem*) afirma que é no “próprio processo de mobilização, isto é a capacidade de convocação, face a uma situação, dos conhecimentos necessários, e a sua articulação e uso adequados (...)” que se reconhece a competência.

De acordo com Le Boterf (1994), é necessário mobilizar os conhecimentos e as capacidades de forma pertinente e em tempo oportuno.

2.1.1 A Profissionalidade Docente

Quando reflectimos sobre o que é ser professor, a especificidade da função docente e o que a distingue de outras profissões, constatamos a existência de um corpo teórico (Nóvoa, 1991, 1995; Sacristán, 1994; Hargreaves, 2000) oriundo da sociologia, da teoria e história da educação, do currículo e das teorias organizacionais. Ser professor é uma construção histórica e social em permanente evolução (Nóvoa, 1991, 1995; Roldão, 1998, 2007). A natureza da função de ser professor não é fácil de definir. Todavia, a característica que a distingue, embora contextualizada de diferentes formas, é a acção de ensinar.

A este propósito, Roldão (2007a: 94) salienta que o entendimento do que é ensinar, por um lado, não é “consensual nem estático”; e, por outro lado, “o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela”. No que concerne à representação do conceito de ensinar, a mesma autora (*ibidem*) considera existir uma “tensão profunda” entre «*o professar um saber*» e o «*fazer outros se apropriarem de um saber*», ou seja, «*fazer aprender alguma coisa a alguém*».

A análise histórica deste conceito, demonstra-nos que o ensino transmissivo deixou de fazer sentido, por razões sociais e históricas, em detrimento de

razões ideológicas ou pedagógicas. Assim, na sociedade actual deixou de ser socialmente útil “transmitir um saber”, uma vez que, o acesso ao saber, ou seja, o acesso à informação deixou de ser limitado, tornando-se cada vez mais acessível, nas sociedades marcadas pela globalização. No entanto, o acesso à informação não é garantia de conhecimento; torna-se importante saber como gerir, utilizar, analisar criticamente a informação que nos chega, de forma que esta se torne pertinente e credível e seja transformada em conhecimento.

Ainda segundo a perspectiva de Roldão (2007a: 95), actualmente, a função de ensinar é caracterizada “*pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediador*”. Deste modo, “ensinar configura-se (...) como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa*” (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar)”.

No entanto, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa. Esta é influenciada por factores de ordem política, económica, cultural (Apple, 1989; Sacristán, 1995; Roldão, 2007).

Morgado (2005: 30) baseado na opinião de Apple (1997), reconhece que é necessário “considerar a educação relacionalmente”, e perceber “as suas estreitas ligações com as relações de domínio e de subordinação da sociedade e os seus efeitos em termos educacionais.”

Referindo-se ainda, à questão da especificidade da acção docente, Sacristán (1995: 65) designa por profissionalidade “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Daí, que no entender do autor, o conceito de profissionalidade docente esteja em permanente elaboração e para ser analisado tem de ser contextualizado no tempo e na realidade social. Desta forma, Popkewitz (1986, cit. in Sacristán, 1995) considera que o conhecimento e a possibilidade de alterar a prática pedagógica implica a compreensão das interacções entre três contextos distintos: o contexto pedagógico, o contexto profissional e um contexto sociocultural. O contexto pedagógico constituído pelas práticas docentes diárias define as funções que, de forma imediata,

dizem respeito aos professores. O contexto profissional refere-se ao modelo de comportamento profissional, elaborado a partir do conjunto de ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc, que produz um saber técnico que legitima as práticas dos professores. Pode reportar-se a subgrupos profissionais com ideologias diferentes ou ao colectivo profissional. O contexto sociocultural proporciona valores e conteúdos que são considerados importantes por estes.

No entender de Sacristán (1995: 74) compreender o profissionalismo docente “implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa”. Deste modo,

“o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a sua intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se definem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir- conhecimentos, destrezas profissionais, etc, - e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos estabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos”.

Roldão (2000: 5) faz a sua própria interpretação sobre o que caracteriza a profissionalidade docente identificando-a como:

- “ - uma função social autónoma e reconhecível;
- a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- o poder sobre o exercício da actividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- a competência reflexiva – auto-analítica e meta-avaliativa – sobre a própria actividade;
- a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão;
- a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias”.

Connell (1997, cit in Morgado, 2005: 11) defende que “ ser professor não é apenas um questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula”; para ser professor é fundamental “estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar”. Desta forma, ser professor torna-se uma prática relacional e social. Neste âmbito, Sacristán (1995: 66) enfatiza o facto do ensino ser uma prática social, “não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”. Desta forma, o autor remete-nos para a perspectiva do ensino como prática ecológica.

Cachapuz *et al* (2004: 22) defendem um novo olhar sobre a aprendizagem, menos centrada no professor e que apele a dinâmicas auto-participadas, promotoras de aprendizagens centradas no aluno. Neste âmbito, e conforme os autores, dá-se ênfase a “novas possibilidades conceptuais mais enfocadas sobre os alunos e sobre o desenvolvimento dos seus saberes básicos, sobre os quais se projectam novos modelos organizacionais dos saberes curriculares referenciais”, permitindo um percurso de responsabilização crescente de cada cidadão na construção do seu próprio saber.

2.2. PERFIS E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

A afirmação de uma escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, e da sua integração nos respectivos territórios educativos e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente no domínio da formação do pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas.

O DL n.º 43/2007, veio alterar as condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário. Assim, com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo

de Bolonha, o nível de acesso ao exercício da actividade docente (formação inicial) passa do grau de licenciatura ao grau de mestrado. No entender do actual governo, isto demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional.

Assim, e de acordo com o preâmbulo do referido despacho, “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios”.

Também o perfil geral de desempenho do professor (DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto) caracteriza o desempenho profissional evidenciando a necessidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para uma contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. O mesmo documento enuncia referenciais comuns a todos os professores, que se agrupam em quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de integração e participação no sistema educativo, na escola e de relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Destacamos alguns aspectos destas dimensões que consideramos mais pertinentes para esta investigação.

Assim, e de acordo, com o DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto, como profissional da educação, o professor assume-se com a função específica de ensinar, para a qual recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.

Na sua prática deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, assegurando o desenvolvimento integral dos alunos. Ao mesmo tempo, deve assegurar a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais. Deve reflectir também sobre

as suas práticas apoiando-se na experiência e na investigação, perspectivando o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

Ainda, de acordo com o perfil geral de desempenho do professor, este deve ser capaz de manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.

Por último, numa perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida deve desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais.

Desta forma, encontram-se claramente definidas as dimensões pessoal e interpessoal que presumidamente o professor vai construindo progressivamente na sua acção, em determinado contexto ecológico.

No entanto, o desenvolvimento da organização escolar tem de ser baseado no estabelecimento de valores e princípios defendidos e partilhados pelos profissionais que nela trabalham. Como aponta Fullan (1991), para a melhoria da escola nada ou ninguém é mais importante que os professores. A mudança da educação depende do que estes profissionais fazem e pensam. Na perspectiva da filosofia da escola inclusiva, é fundamental que os professores assumam uma postura de crença activa nos valores da inclusão, fomentem a interligação entre todos os agentes educativos e um sentido de comunidade (Correia, 1997, 2003, 2005, 2008).

2.2.1 Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se especificado no DL n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Assim, e de acordo, com o anexo n.º 2 do referido decreto, o âmbito do desempenho específico do professor do 1.º ciclo, assenta nas seguintes premissas:

a) Cooperação na construção e avaliação do projecto curricular da escola, concepção e gestão, em colaboração com outros professores e em articulação com o Conselho de Docentes, do Projecto Curricular da sua turma;

b) Desenvolvimento das aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;

c) Organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;

d) Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;

e) Promoção da integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo do Ensino Básico;

f) Fomento da aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;

g) Promoção da autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras dentro e fora da escola;

h) Avaliação, com instrumentos adequados, das aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolvimento nos alunos de hábitos de auto-regulação da aprendizagem;

i) Desenvolvimento nos alunos do interesse e do respeito por outros povos e culturas e fomento da iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;

j) Promoção da participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;

l) Relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.

Da análise reconhecemos o papel crucial que o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem na procura de situações estratégicas ao nível pedagógico-didático facilitadoras da aprendizagem, da socialização, da autonomia, do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Torna-se fundamental que este professor mostre uma postura pessoal de empenho de práticas inclusivas, pois o espaço da sala de aula é estrategicamente decisivo na sua concretização.

Por outro lado, na procura de respostas para a atender à diversidade dos alunos da sala de aula, o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico assume a responsabilidade essencial da gestão da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem de todos os alunos da turma.

Deste modo, a criação de um ambiente facilitador de interações positivas na sala de aula entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor é fundamental.

A este respeito, Correia (2005: 31) lembra que:

“O professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com NEE. As expectativas devem ser igualmente altas em relação aos alunos com NEE e os seus conhecimentos devem permitir-lhe responder às suas necessidades individuais (educação apropriada), reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas”.

Na mesma linha de pensamento Porter (1997: 43), afirma que “o professor de Ensino Regular é considerado o recurso mais importante no ensino” de todos os alunos e particularmente dos alunos com NEE, o que implica que estes “atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências”. Estes professores necessitam de saber como intervir face à heterogeneidade dos alunos de uma turma. Jesus (2000: 6) afirma que “para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência”, o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico “deve ser capaz de

adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos”, o que implica conhecimentos sobre como gerir de forma flexível o currículo.

Ainda, e de acordo, com o DL n.º 3/2008, o Professor do 1.º Ciclo é o coordenador dos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos com NEE.

Porém, no atendimento a alunos com NEE e, tendo em consideração a especificidade e, por vezes, a complexidade das suas problemáticas, é crucial que o Professor do Ensino Regular conte com o apoio de outros recursos especializados, nomeadamente dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, sob a forma de orientação, colaboração e cooperação.

O estudo intitulado “*Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*” elaborado por Costa *et al* (2006), refere que na formação dos docentes do Ensino Regular, embora exista conteúdos disciplinares da área de Educação Especial legislados, a formação, nem sempre se processa tendo em conta, a promoção da Educação Inclusiva, pois não assegura, de forma generalizada, os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de turmas heterogéneas.

O mesmo estudo (*ibidem*: 37), acrescenta que “as estratégias educativas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade”. Por outro lado, é notória “a falta generalizada de formação dos professores sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais o que condiciona negativamente o funcionamento das escolas e as actividades das salas de aula”.

2.2.2 Professor de Educação Especial

Os Serviços de Educação Especial são serviços de apoio especializados, que conforme Correia (2005: 28) são “destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial.” Estes serviços identificam-se na escola, na figura do Professor de Educação Especial.

Este docente surge, no entender de Sanches (1997: 19), como “um dos principais recursos dos professores de Ensino Regular”; ele é “consultor, agente de formação, dinamizador e gestor de meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção”.

No entender da mesma autora (*ibidem*), este professor poderá “desempenhar um papel importante na formação de outros professores, pelo saber” que “foi acumulando durante anos de reflexão e de prática de trabalho com esta faixa populacional, abrindo as portas à investigação, promovendo o diálogo humano-profissional com os professores do Ensino Regular”.

No que diz respeito à formação dos professores de Educação Especial, são considerados portadores de habilitação para os grupos de recrutamento de Educação Especial, os professores detentores de qualificação profissional para a docência, com Formação Especializada na área da Educação Especial, reconhecidos pela Portaria n.º 212/2009, de 23 de Fevereiro. As áreas de Formação Especializada encontram-se definidas no Regime Jurídico da Formação Especializada (DL n.º 95/97, de 23 de Abril) como sendo uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas Instituições de Ensino Superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo.

Assim, o mesmo decreto, no seu art. 4º, ponto 2, regulamenta que estes cursos “só podem ser considerados como Cursos de Formação Especializada, para aqueles que à data de admissão sejam Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente”. Considera-se assim importante, que o professor tenha alguma experiência no desempenho de funções docentes antes de desempenhar funções na Educação Especial.

Ainda, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 198/99 (2.ª série), de 3 de Março, procede-se à definição de um conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes, dos quais destacamos o perfil na área de Formação Especializada de Educação Especial. Assim, o referido despacho contempla no perfil de competências a desenvolver, quatro grupos de competências. O primeiro grupo refere-se a competências de análise crítica e compreende a interpretação

da escola e da organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais, a fundamentação do processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional e também o posicionamento face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

Ao segundo grupo correspondem competências de intervenção, entendidas como: a identificação das NEE, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; aplicação de técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; apoio activo na diversificação de estratégias e de métodos educativos, procedimentos de adaptações e transformações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais; desenvolvimento de programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no DL n.º 319/91, de 23 de Agosto (revogado recentemente pelo DL n.º3/2008), relativas a alunos com necessidades educativas especiais; organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respectivos projectos de integração educacional e social; intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; dinamizar a concepção e o desenvolvimento de projectos educacionais da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

No terceiro grupo encontram-se englobadas as competências de formação, de supervisão e de avaliação que valorizam o apoio na formação contínua de professores do Ensino Regular e a cooperação na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; o apoio aos professores do Ensino Regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de Educação Inclusiva, numa Escola para Todos; e também, procedimentos relativos ao

diagnóstico de NEE dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos Projectos Educativos das escolas.

Por último, o quarto grupo, que compreende as competências de consultoria destinadas a apoiar os Órgãos de Direcção Executiva e de Coordenação Pedagógica das escolas e dos professores na concepção de Projectos Educativos e Curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às características dos alunos; assessoria e apoio aos Centros de Formação das Associações de Escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Com efeito, trata-se de um perfil multifacetado. O Professor de Educação Especial para exercer as suas funções deve ter formação e conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com NEE, uma vez que, se trata de um docente que tem exigências acrescidas. Assim, trata-se de um profissional que deve estar sensibilizado e preparado para a mudança de práticas pedagógicas, aplicação de novas estratégias e métodos de ensino. A sua intervenção abrange: competências de avaliação, intervenção directa e, ainda análise e compreensão que fundamente as NEE do aluno, o conhecimento da família e do contexto social numa perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992); competências e capacidade de gestão curricular que permita delinear percursos escolares de aprendizagem diferenciados; domínio de técnicas específicas (sistemas alternativos de comunicação, orientação e mobilidade...); e, muitas vezes, a criação de ferramentas próprias de trabalho pedagógico-didáctico.

Nesta linha de pensamento, Correia (2005) preconiza que os professores de Educação Especial devem assumir a sua profissionalidade actuando como consultores de apoio junto dos professores do Ensino Regular, sendo responsáveis por ajudá-los no desenvolvimento de estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares. Considera este autor (*ibidem*: 29) que “quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE”, o apoio prestado por este profissional deve ser “muito mais indirecto (de consultadoria a professores, pais, de cooperação no ensino...) do que directo”. O mesmo autor (*ibidem*), designa ainda, como sendo competências

concretas do Professor de Educação Especial, tanto a nível da sua participação em Equipas Multidisciplinares, como em trabalho a realizar junto de professores, outros profissionais e alunos, as seguintes:

- “modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- estar ao corrente de outros aspectos do ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno;
- colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)”.

Porter (1997) identifica também, algumas características pessoais do perfil do Professor de Educação Especial. São elas: flexibilidade, no modo de atender a todas as solicitações; optimismo, desenvolvendo uma visão global positiva junto da escola e dos professores; capacidade de comunicação; possuir equilíbrio emocional necessário para confiar nos professores sem descurar a função de controlo, certificando-se que estes respondem positivamente ao desafio da inclusão; persistência na busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos; articulador e integrador, partilhando responsabilidades nas tomadas de decisão e empenhado no aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o papel do Professor de Educação Especial é essencial, sendo responsável por encontrar soluções operacionais e exequíveis para as situações escola e de sala de aula, dando lugar à participação activa de todos os intervenientes e promovendo uma liderança forte que preconize um sistema aberto pluridimensional e contingente, onde se desenvolva uma cultura de participação. Pretende-se que seja um inovador na sua prática, contribuindo com iniciati-

vas que, por outro lado, procuram potencializar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos seus grupos naturais e, ao mesmo tempo, promover a colaboração/ cooperação e a reflexão entre os professores do Ensino Regular, outros profissionais (médicos, terapeutas, psicólogos...) e as famílias.

Este conjunto de papéis a desenvolver pelos professores de Educação Especial são autênticas figuras-chave na implementação da Escola Inclusiva, uma vez que, a sua função se torna determinante para assegurar o atendimento qualitativo dos alunos com NEE. Paralelamente entrevê-se que se as funções em causa forem objecto de concretização efectiva no quadro do funcionamento quotidiano das escolas, estas darão lugar, na prática, ao cumprimento dos princípios essenciais da Educação Inclusiva.

O estudo mencionado anteriormente “*Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*” elaborado por Costa *et al* (2006: 38) salienta que relativamente à formação especializada dos professores, esta “não está organizada de forma a proporcionar diferentes níveis e tipos de qualificação, relacionados com diferentes tipos de apoio, nomeadamente, os de carácter generalista (visando as situações de grande incidência) e os de carácter especializado (visando as situações de pequena incidência)”.

Os autores do estudo defendem que a formação deve ser encarada como um processo contínuo e diversificado, englobando diversos patamares e que possa responder a diferentes exigências da actividade profissional. Consideram também que embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspectos positivos, “assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país”. Acrescentam ainda que, “no que diz respeito à formação em serviço, verifica-se que esta obedece, frequentemente, a critérios de circunstância e disponibilidades verificados nos Centros de Formação e menos a critérios de necessidade inscritos e decorrentes de planos mais alargados e consistentes de formação contínua de professores”.

Gostaríamos de acrescentar que a Formação Especializada não é condição exclusiva para responder com eficácia às necessidades educativas especiais dos alunos. Consideramos que ter Formação Especializada em Educação Espe-

cial é importante, mas não é suficiente. Constatamos a partir da nossa experiência profissional que há professores a exercer funções docentes na Educação Especial sem especialização e professores do 1.º ciclo, que desenvolvem uma acção educativa apropriada procurando respostas que vão ao encontro das necessidades educativas especiais dos seus alunos.

Apontamos o desenvolvimento das dimensões pessoal e interpessoal do professor como factores de distinção entre práticas docentes inclusivas e práticas docentes exclusivas.

2.3. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Ponte *et al* (1998: 215) referem que, num passado recente, o professor era encarado como “técnico que deveria seguir o currículo estabelecido”, ou seja, como “um transmissor passivo de factos e de informação, usando um repertório bem definido de meios de ensino e de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Esta perspectiva foi sendo ultrapassada por novas ideias e por resultados da investigação, dando lugar à perspectiva construtivista, segundo a qual, o conhecimento deixa de ser considerado como um dado adquirido, estabelecido e transmissível e passa a ser algo pessoal que se vai construindo, apoiado na experiência e na reflexão sobre ela (Zeichner, 1993).

As mudanças necessárias ao desempenho do professor para centrar o ensino nas experiências do aluno coloca a questão das dimensões do conhecimento profissional necessário ao exercício da sua actividade.

Alarcão e Roldão (2008) salientam o saber profissional específico dos professores como o saber ligado à função social e potencialmente transformadora da acção dos professores. Na perspectiva das autoras (*ibidem*: 16), o professor é “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”.

2.3.1 As dimensões do conhecimento profissional do professor

De facto, a produção teórica sobre o conhecimento profissional dos professores tem sido muito intensa. Destacamos pela sua influência e pertinência, os trabalhos de Schön (1983, 1987), Shulman (1986) e Elbaz (1983, 1988).

O contributo de Donald Schön (1983, 1987) para a teorização do conhecimento profissional em geral, remete-nos para o valor epistemológico da prática, revalorizando o conhecimento profissional que emerge da prática inteligente e reflectida. Nesta perspectiva, a prática é o elemento chave da produção do conhecimento profissional.

Assim sendo, o conhecimento profissional pode ser caracterizado como um conhecimento em acção, que se desenvolve em resposta a problemas específicos dessa prática e, portanto, muito marcado pela reflexão, quer a reflexão mais pessoal quer a reflexão mais colectiva realizada com os outros. À epistemologia da prática está subjacente uma perspectiva construtivista e situada do conhecimento (Alarcão, 1986) em oposição ao paradigma da racionalidade técnica. Este contempla a prática profissional como uma acção social conduzida e pautada por uma forma de conhecimento científico.

Montero (2005: 49) afirma que no paradigma da racionalidade técnica, “o conhecimento profissional produz-se na forma de um *corpus* doutrinal, objectivo e validado empiricamente”, sendo “externo e independente do próprio profissional que o terá de utilizar para resolver os problemas da sua prática com a ajuda dos melhores meios técnicos”. No entanto, os professores na sua prática enfrentam situações caracterizadas pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores... e torna-se difícil a sua resolução através da componente científica. É nestas situações, que a componente artística se evidencia, conferindo aos professores um saber prático e autónomo que lhes permite pensar, tomar decisões e serem capazes de criar durante a sua própria acção (Schon, 1983, 1987; Montero, 2005).

Trata-se, segundo Alarcão (1996: 16), de uma “competência artística, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista.” Conforme a autora, esta competência, inerente à prática dos bons profissionais, permite-lhes

“agir no indeterminado” e baseia-se, por um lado, numa dimensão tácita e intuitiva que se desenvolve através da prática e de várias formas de reflexão sobre a prática e, por outro, no conhecimento científico e em técnicas que os professores dominam. Alarcão (*ibidem*) acrescenta ainda, que esta competência é, em si mesma, “criativa” uma vez que possibilita “o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”.

Os conceitos schonianos de *conhecimento na acção*, *reflexão na acção* e *reflexão sobre a acção* constituem os componentes do pensamento prático que conforme Montero (2005: 55) complementa a *racionalidade técnica*, atribuindo-lhe a forma de “racionalidade prática”.

A propósito dos conceitos schonianos, Alarcão (1996) explicita o *conhecimento na acção* como o conhecimento demonstrado na execução da acção, tendo como características ser dinâmico e resultar numa reformulação da acção. A autora considera (*ibidem*: 16) que a *reflexão na acção*, acontece durante a prática quando “reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo”. A *reflexão sobre a acção* ocorre quando “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente (...)”. Acrescenta ainda (*ibidem*: 17) que estes “dois momentos de reflexão têm um valor epistémico e tê-lo-ão ainda mais se sobre eles exercermos (...) a *reflexão sobre a reflexão na acção*”. É no seu entender, este “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. Deste modo, acrescenta a mesma autora que “a reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. Desta forma, podemos afirmar que o conhecimento profissional dos professores é um processo de elaboração reflexiva a partir da prática destes profissionais em acção, que apela ao desenvolvimento de competências metacríticas e metapráticas (Sá-Chaves, 1994).

Seiça (2003) afirma que os domínios da ética e deontologia docentes afiguram-se fundamentais para uma maior eficácia e rigor no desempenho da profissão. Conforme a autora (2003: 21) “algumas das competências que são hoje

explicitamente requeridas aos professores para a realização de determinadas tarefas são competências éticas”, uma vez que, entram no domínio da consciência moral.

No entender da autora, é uma questão polémica, a que diz respeito à necessidade ou não da existência de um código deontológico escrito e se este traria ou não vantagens à prática docente. Considera a autora (*ibidem*) que “o professor enquanto pessoa é o agente moral e é a sua subjectividade axiológica que decide a acção”, pelo que “uma deontologia escrita, só por si, não é garantia da bondade da acção”, uma vez que se torna “necessária a vontade do agente para inferi-la da regra”. Admite (*ibidem*: 22) que “a escola e a aula são reconhecidos como espaços de intervenção ética”, onde a formação de pessoas ocorre da “interiorização e pela vivência de valores e de normas de acção individuais e colectivas”. Deste modo, é conferido à acção do professor um sentido ético, isto é, “a actividade docente revela a sua natureza ética ao ser realizada por pessoas, de acordo com princípios e com finalidades que são éticos, tanto no sentido restrito da instrução e formação dos alunos como no sentido da formação de toda a sociedade”. Deste ponto de vista, Seixá (*ibidem*: 23) compreende a actividade docente como “verdadeiramente *praxis*, no sentido duma acção voluntária e deliberadamente dirigida para determinados fins” educativos.

Também na mesma linha de pensamento, Morgado (2005: 10) menciona que os professores constituem “a força principal propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”. A estes, na sua acção privilegiada de agentes de transformação social, cabe a “tarefa de construção do ser humano e de procura do(s) sentido(s) da vida, contribuindo, em grande parte, para a forma como cada indivíduo encaminhará o seu dia-a-dia”. Para isso, os professores tem necessidade de (re) adaptarem a sua acção de forma que esta seja consistente e de qualidade e, ao mesmo tempo, se coadune com a natureza de uma sociedade em mudança.

Desta forma, a actividade docente implica o professor na sua qualidade de pessoa e não somente na qualidade de um profissional dotado de competências técnicas.

Elbaz (1988) salienta uma dimensão fulcral nos processos de desenvolvimento profissional dos professores que designa por *conhecimento de si próprio*. Esta dimensão, no entender de Sá-Chaves (2007: 96), permite ao professor distanciar-se “da sua própria acção e das decisões com que a fundamentou” permitindo reflectir sobre as suas práticas. Desta forma, cada professor processa o seu desenvolvimento de forma continuada, tendo a oportunidade de consciencializar-se dos processos e factores que originaram dimensões positivas ou negativas. Este exercício possibilitará, numa perspectiva pró-activa, melhorar situações de intervenção futuras, ou seja, o conhecimento do próprio professor.

O conhecimento de si próprio possibilita a dimensão meta-reflexiva e meta-reguladora da prática profissional, constituindo-se como condição fundamental para o desenvolvimento e transformação de próprio professor e das situações do quotidiano experienciadas. Para Sá-Chaves (*ibidem*) esta dimensão “é aquele nível de conhecimento habitualmente designado como metacognição e que só se obtém no exercício continuado da meta-reflexão”.

Deste modo, a metacognição encontra-se associada, por um lado, ao conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos ou sobre as estratégias mais apropriadas para a realização de uma tarefa específica (conhecimento do conhecimento) e, por outro, à regulação do conhecimento. Esta envolve a utilização de mecanismos auto-regulatórios durante a realização de uma tarefa, que incluem: a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das realizações cognitivas (Ribeiro, 2003).

Ainda, no que diz respeito ao conhecimento profissional dos professores, outro autor, Shulman (1986) chama a atenção para outro aspecto fundamental do mesmo: a necessidade que o professor tem de conhecer bem os conteúdos que ensina. Para este autor, o professor para além de conhecer bem os conteúdos, tem de conhecer obrigatoriamente as boas maneiras de os tornar compreensíveis e relevantes para os alunos. O mesmo autor caracteriza o conhecimento prático da profissão docente a partir de sete dimensões. Estas são: conhecimento de conteúdo; conhecimento do curriculum; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos contextos; conhecimento do

aprendente e das suas características e, conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais.

Sá-Chaves (2007: 48-49) valoriza o conhecimento profissional dos professores baseada nos contributos de investigação realizados por Shulman (1986) e faz uma síntese das dimensões do conhecimento profissional dos professores, referindo-as da seguinte forma:

- “*Conhecimento de conteúdo*, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.
- *Conhecimento do curriculum*, que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como ‘ferramentas de trabalho’ aos professores.
- *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.
- *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- *Conhecimento dos aprendentes e das suas características* que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino aprendizagem e que é exclusivo dos professores.
- *Conhecimento dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas”.

A mesma autora (2007: 54) reconhece que a “passagem do saber ao saber fazer”, isto é, do saber referencial e teórico ao saber em uso, em acção, implica que cada professor ponha “em jogo a informação que necessita para o exercício prático da sua profissão”. Deste modo, esse exercício “estabelece os contornos do conhecimento profissional, articulando as dimensões teóricas e práticas com a capacidade reflexiva do sujeito para efectivar essa mesma articulação.” No entender da mesma autora, “desta relação, parece resultar uma configuração para o

conhecimento profissional que apresenta uma natureza compósita mas integrada, e que se traduz numa matriz multi e interdimensional”.

Baseada nas categorias shulmianas como referente das componentes do conhecimento profissional dos professores, Roldão (2007) propõe um conjunto de caracterizadores, concebidos como agregadores e factores de distinção do conhecimento profissional docente. Assim, a autora (*ibidem*: 100), considera como elemento central do conhecimento profissional docente, “a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora” das componentes enunciadas por Shulman. Sublinha a autora que “esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada uma das componentes” seja objecto de uma apropriação prévia profunda e, que essa apropriação leve ao conhecimento transformativo.” Reconhece também “a capacidade analítica”, como elemento gerador da especificidade do conhecimento profissional docente. Esta capacidade, acentuada na linha da prática reflexiva, em oposição “ao agir docente rotineiro ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico”, é na opinião da autora, muitas vezes “convocado para legitimar o saber docente no quotidiano”.

Roldão (*ibidem*) explicita que o conhecimento profissional do professor “exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora”, que a autora denomina de “artística”. No entanto, “só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais que permita dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta.

A natureza mobilizadora e interrogativa do conhecimento docente é outro elemento que caracteriza o conhecimento profissional dos professores. Relacionado com a capacidade de questionamento permanente, Roldão enuncia a meta-análise como outra característica do conhecimento profissional. Esta, no seu entender (*ibidem*: 101) requiere “uma postura de distanciamento e auto-crítica (...)”, porém “não pode prescindir dos contributos dos vários tipos de conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-

didático”. Por fim, a dimensão da comunicabilidade e circulação permite “a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares”.

Por sua vez, Montero (2005: 218) define conhecimento profissional como

“o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências de complexidade, incerteza, singularidade e conflitos de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional”.

Por outro lado, o conhecimento profissional, integrando saberes teóricos e saberes experienciais, envolve também uma natureza mais contextualizada e ligada à prática, aceitando-se que este é modelado pelos valores e intenções de cada professor e orientado para o bem comum.

Sem dúvida, que o conhecimento profissional dos professores não se define, apenas, pelo conjunto de conhecimentos, competências e técnicas (Fullan e Hargreaves, 2001). O professor, é antes de tudo, no entender de Nóvoa (2000: 15), “a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. O conhecimento profissional do professor é enriquecido com a visão própria que cada um tem do mundo, com o seu quadro de valores e referências. Conforme Ponte et al (2000: 6), “o professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser negligenciada”.

O professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria actividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (Tardif, 2005).

Nesta perspectiva do professor enquanto pessoa, Fullan e Hargreaves (2001) valorizam a dimensão da pessoa e acentuam a ligação do ensino à história

de vida do professor, considerando que esta tem implicações determinantes na compreensão da mudança, do desenvolvimento profissional e na relação de trabalho com os colegas.

Na mesma linha de pensamento, Montero (2005: 53) afirma que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal não podem ser dissociados, uma vez que, “o desenvolvimento de novas habilidades profissionais reverte em maiores doses de satisfação pessoal”.

O conhecimento profissional dos professores configura-se, pois, com uma estrutura multidimensional. Esta estrutura pressupõe por parte dos professores um conhecimento em acção para o qual são invocados os seus valores e os seus saberes teóricos de natureza científica, pedagógica, tecnológica entre outros, de forma a construir e gerir a implementação das soluções possíveis e desejáveis para os problemas reais que as circunstâncias singulares e dinâmicas próprias, a todo o momento se apresentam (Sá-Chaves, 2007).

2.4. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS: PESSOAIS E SOCIAIS

As exigências e pressões das mudanças a nível social, organizacional e económico colocam os professores perante uma necessidade constante de aprendizagem, desenvolvimento e de reconstrução de si mesmos. Como já foi referido, ser professor é antes de mais, ser pessoa e, como menciona Machado (2007: 220), “uma pessoa com plena consciência de si mesmo e da sua actuação”(…), uma vez que “o exercício da profissão docente está intimamente ligada à sua personalidade e as suas emoções”. Acrescenta a autora (2007: 216) que “gerir as emoções em função de si mesmo e a bem dos outros exige reflexividade, dinâmica dos processos introspectivos, aceitação da sua própria realidade e objectivação não só do estar em si mesmo, mas também expansão da sua própria realidade individual”. O professor tem de se sentir bem consigo mesmo, no exercício das suas funções docentes. Os seus *eus* pessoal e profissional têm de estar em harmonia. Face ao exposto e, de acordo com Lopes (2001: 98), é necessário criar condições de desenvolvimento e de trabalho onde os professores enquanto

peçoas “possam escolher estabelecer relações que as fortaleçam, criar um campo intersubjectivo de cooperação, intimidade e autenticidade que possibilite a libertação de ansiedades e a manifestação da personalidade total”.

Simões e Simões (1997: 50) referem que “a identidade psicossocial é uma noção-chave que engloba a totalidade do indivíduo na sua dupla dimensão pessoal e social, centrada de certa forma na apreensão perceptiva do mundo, nas suas atitudes, valores e motivações”. Os mesmos autores (*ibidem*) acrescentam ainda que são “estes factores” que “determinam, em larga medida, não só a consciência que se vai tendo do meio externo como a significação que lhe é atribuída”.

Trata-se de uma posição que se enquadra no paradigma interactivo, segundo o qual é fundamental analisar as influências recíprocas entre o sujeito e o meio e, enquadra-se também na perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979) que aborda os processos adaptativos do indivíduo com o meio, tendo em conta a multiplicidade dos contextos envolventes.

Ainda, no entender de Simões e Simões (1997: 51), a identidade psicossocial resulta da “síntese entre o que é mais estritamente pessoal – tal como as características do sujeito – e aspectos de ordem marcadamente social – tais como as instâncias sociais a que o sujeito está ligado”. Deste modo, e “à semelhança de um sistema configurador do processamento da informação, o sujeito recolhe, interpreta, atribui significações e retém mnesicamente certa a informação resultante ou produzida na sua interacção com o meio”.

É desta forma que, no entender dos mesmos autores (*ibidem*), a identidade profissional se constrói e condiciona as vivências e as “reações do sujeito face a dados da experiência que, em função de outras estruturas, dariam origem a certas informações e, por sua vez, a determinadas reações”. Esta situação manifesta-se na interdependência de factores tais como a cognição, a motivação e as representações que se influenciam mutuamente numa determinada construção da realidade.

Assim, a dimensão pessoal é ou não desenvolvida, é ou não estimulada transversalmente, durante o seu percurso de vida, tendo em conta experiências positivas ou negativas, proporcionadas pelos contextos de vida onde a pessoa está inserida e tem implicações ao nível pessoal e profissional.

Neste quadro, Tavares (1996: 32) afirma que as relações pessoais e interpessoais assumem uma importância vital, pois “é por elas que passa a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações, bem como às estratégias e às lideranças que se implementam em função dos mais variados objectivos a serem atingidos (...)”. Explicita ainda que as relações interpessoais “são laços ou redes de laços que ligam e interligam as acções das pessoas entre si”. É nelas, que as pessoas “se conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem”.

O mesmo autor (*ibidem*: 54) refere que o professor enquanto pessoa “(...) sujeito inteligente, responsável e livre, constitui-se a partir de dois eixos essenciais: o da sua sociabilidade e o da sua unicidade” e a “qualidade” do desenvolvimento e das aprendizagens, bem como, de toda a acção pedagógica e educativa passa de uma maneira determinante pela qualidade dessas relações.

Ainda a este propósito, Tavares (2001: 31) pressupõe uma escola como “uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação”. Acrescenta que “a reflexividade é um atributo próprio da pessoa” entendido “como espaço aberto que possibilita a vinda das coisas, dos objectos e dos sujeitos à presença no ato da sua apresentação e representação”. Daí, ser necessário existir na escola sujeitos inteligentes, responsáveis e livres, ou seja, sujeitos-pessoa, desde professores, alunos, auxiliares e todos os agentes educativos.

2.4.1 Competências transversais promotoras do desenvolvimento pessoal e interpessoal

As competências transversais prendem-se directamente com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor. Tavares (1997) advoga que regra geral um professor, com elevado desenvolvimento pessoal, tem melhor sucesso na sua acção educativa e profissional. Daí, que segundo o mesmo autor (1997: 69) “o desenvolvimento pessoal seja a competência fundamental de todo o professor, pelo papel potenciador que esta competência” tem em relação a todas as outras

que o professor terá de desenvolver na sua acção. Conclui o autor (*ibidem*), que esta servirá “de suporte e de razão de ser” a todas as outras competências.

Neste sentido assume particular importância o desenvolvimento de competências transversais que consideramos imprescindíveis para o desempenho de novos papéis profissionais, que impliquem a gestão de situações de carácter multifacetado em contextos interactivos e numa sociedade em constante mutação.

As competências transversais têm ganho protagonismo e importância crescentes no quadro do desenvolvimento pessoal, social e profissional (Jardim e Pereira, 2006). O grupo de competências ditas sociais é bastante valorizado, pois a abertura ao diálogo, a flexibilidade e o respeito pelo outro tornam-se indispensáveis para um desempenho profissional mais competente.

Jardim e Pereira (2006) designam por competências transversais, aquelas que são adquiridas na interacção com os outros, numa forma de formação não formal. Os mesmos autores (*ibidem*: 45) explicitam que as competências transversais têm a ver “com a capacidade de gerir recursos do *eu*, tais como o auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-realização; com a capacidade de relacionamento interpessoal, nomeadamente a empatia, a assertividade e o suporte social; e com a capacidade de desempenhar funções profissionais, designadamente a criatividade, a cooperação e a liderança”. Acrescentam ainda, a capacidade de saber lidar com situações adversas de um modo positivo, a que os autores denominam de resiliência.

Acreditamos que o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais na relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular pode melhorar as práticas inclusivas docentes destes profissionais.

Pelo facto de nos parecerem mais relevantes para este trabalho consideramos as competências do auto-conhecimento, da auto-estima, da auto-realização, da assertividade, da criatividade, da colaboração e cooperação e, da resiliência. De seguida, passamos a defini-las de uma forma breve.

2.4.1.1 Auto-estima

Jardim e Pereira (2006: 76) definem a auto-estima como a “capacidade de conseguir fazer uma avaliação valorativa e afectiva positiva de si mesmo, em termos de acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro”. Os autores distinguem nesta definição três elementos: a apreciação da história pessoal, que diz respeito à capacidade para valorizar, na mesma, os acontecimentos relevantes e as pessoas mais significativas; a apreciação das próprias competências que remete para a capacidade de lembrar momentos de êxito pessoal; e apreciação das perspectivas de futuro apela à capacidade de elaboração de projectos pessoais e profissionais.

Pressupondo a auto-estima como um processo dinâmico ao longo de toda a história da pessoa, na idade adulta, a pessoa também sofre as influências do ambiente que a rodeia. No entanto, na idade adulta, a pessoa pode reflectir sobre elas e decidir, parcialmente, sobre o grau de impacto que o exterior pode ter sobre a sua percepção.

Preconizam os mesmos autores (*ibidem*) que “a definição de estratégias que ajudem à auto-valorização e a percepção dos benefícios de gostar de si mesmo” passam pela adopção de uma atitude optimista perante a vida, saber identificar os aspectos positivos da pessoa, conhecer e implementar estratégias que desenvolvem uma auto-estima elevada (aproveitando as situações do dia-a-dia para demonstrar a si próprio que é capaz de conseguir realizar o que pretende, eliminando as situações que eventualmente possam diminuir o grau de apreciação pessoal) e usufruir dos benefícios de uma auto-estima elevada, que se repercutem num estado de bem-estar psicológico, de integração social e de sucesso profissional. Parte do que uma pessoa faz ou deixa de fazer, segundo Oaklander (1980), depende do seu nível de auto-estima. Por isso, a auto-estima constitui uma dimensão psicológica muito importante, ligada ao processo de identidade, reflectindo o valor que a pessoa atribui às qualidades de que se julga possuidora.

No caso dos professores, estes com uma estima saudável em relação a si próprios, sentem-se capazes de adquirir novos conhecimentos, novas competên-

cias e de desenvolver as suas capacidades. Por outro lado, a motivação é maior para mobilizar todas as potencialidades nas suas tarefas pessoais, sociais e profissionais. Sabemos que existem factores complexos que podem determinar a auto-estima do professor, tais como: o desempenho pessoal e profissional, a influência dos contextos envolventes e a postura dos colegas.

O estudo realizado em Portugal, por Pedro e Peixoto (2006), intitulado “*Satisfação Profissional e Auto-estima em Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*”, mostra que os professores apresentavam baixos níveis de satisfação profissional, sendo essa insatisfação justificada predominantemente por factores sócio-políticos. Encontraram-se igualmente diferenças significativas associadas às variáveis em estudo, nomeadamente os anos de docência e o grupo disciplinar dos docentes, sendo respectivamente os professores com 7 a 15 anos de serviço e os professores de Educação Artística e Educação Física, quem revelou níveis superiores de satisfação profissional. No mesmo sentido, foram encontradas fortes correlações entre a satisfação profissional e a auto-estima dos docentes.

Alguns estudos, entre os quais destacamos o estudo realizado por Jesus (1999), demonstram que os professores estão com a sua auto-estima cada vez mais negativa e com ela, a insatisfação profissional cada vez mais acentuada.

Jardim e Pereira (2006: 82) identificam quatro áreas fundamentais de intervenção para promover a auto-estima de um adulto:

- “Viver em coerência os valores pessoais-sociais (ou viver em desacordo com eles) e superar os problemas com habilidade;
- Desenvolver relações interpessoais mutuamente satisfatórias e responder eficazmente à perda de tais relações;
- Adquirir competências comportamentais para desenvolver convenientemente uma determinada profissão e para assumir as responsabilidades da vida em geral;
- Saber lidar com os fracassos na vida profissional (...).”

Importa salientar, no entender dos mesmos autores (2006: 82) que estas áreas fundamentais “estão ligadas às mudanças a operacionalizar no modo como a pessoa se relaciona consigo própria, com os outros e com as suas acções”.

Deste modo, a promoção da auto-estima pode contribuir para o sucesso a nível pessoal, social e profissional.

2.4.1.2 Auto-realização

A competência da auto-realização, no entender de Jardim e Pereira (2006: 91) consiste na “capacidade de operacionalizar a tendência humana para expandir, desenvolver e realizar, de modo autónomo, as potencialidades pessoais, sociais e profissionais”. Deste modo, os autores afirmam que “um indivíduo se encaminha para a realização da plenitude do seu ser quando satisfaz as suas necessidades, encontra um sentido para as suas acções e vivencia um sentimento de bem-estar”.

No âmbito desta definição identificam quatro elementos fundamentais: necessidades, procura de um sentido, experiência de bem-estar e processo de conhecimento.

Para clarificar o conceito de auto-realização, Maslow (1983, 1991, cit in Jardim e Pereira, 2006: 92) pressupõe a auto-realização como “a satisfação das necessidades básicas ou de sobrevivência física, de amor e de pertença, de estima ou de atenção”. Após a satisfação destas necessidades é que se torna possível passar “às necessidades de crescimento ou meta necessidades (totalidade, perfeição, cumprimento, justiça, vida, simplicidade, beleza, bondade, singularidade, felicidade, jogo, verdade, modéstia)” que levam à auto-realização. No entanto, Maslow considera que dificilmente se chega ao estado final de crescimento pessoal. Bühler (1961, cit in Jardim e Pereira, 2006) fez uma abordagem evolutiva deste conceito, partindo do balanço que cada indivíduo faz ao longo da sua trajetória de vida.

No âmbito deste estudo interessa-nos particularmente a auto-realização da pessoa do professor, uma vez que são inúmeros os benefícios para quem se auto-realiza. Alguns dos benefícios apontados por Jardim e Pereira (2006) entre outros, são: ser bem sucedido na vida no campo pessoal, familiar social e profis-

sional, autonomia e originalidade na maneira de pensar, decidir, agir e o relacionamento interpessoal modelado pelo respeito e pela espontaneidade.

2.4.1.3 Assertividade

Embora na literatura da especialidade não haja unanimidade na definição da assertividade, segundo Jardim e Pereira (2006: 108) a assertividade pode ser definida como “uma forma comportamental de comunicar, que significa afirmar o que cada um quer, sente e pensa, dando, simultaneamente, espaço de afirmação ao outro”. Sob esta perspectiva, os autores identificam três dimensões de análise deste constructo: o tipo de comportamento, a expressão corporal e as acções ou atitudes.

A assertividade também se tornou sinónimo de aptidões sociais. A este propósito, Caballo (1988, cit in Jardim e Pereira, 2006: 109) define habilidades sociais como “um conjunto de comportamentos, tidos por um indivíduo num contexto interpessoal, que expressa os seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de um modo adequado à situação, respeitando também esses comportamentos nos outros, e que, geralmente, resolve os problemas imediatos da situação e minimiza a probabilidade de problemas futuros”. Ainda, associada a estes dois conceitos referidos, surge a expressão “competência social”, que Del Prette e Del Prette (2005: 33) definem do seguinte modo: “A competência social é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e acções em função de objectivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas.” Ora, segundo esta definição, a assertividade não é uma competência inata, pois tem a ver com comportamentos; não é uma competência intrapessoal, pois tem a ver com o outro e com os contextos e com as situações onde se verificam os comportamentos. É contudo, no entender de Jardim e Pereira (2006: 110), “um comportamento que se refere à eficácia e à satisfação nas interacções pessoais, do qual resulta o bem-estar de todos os interlocutores.

No que se refere à melhoria desta competência, a mesma pressupõe um processo sistemático de aprendizagem, tendo em conta, no entender de Jardim e Pereira (2006: 105) “as necessidades da pessoa em questão, os objectivos que quer atingir, as circunstâncias em que deverá exhibir comportamentos assertivos e as técnicas que utilizará”.

De acordo com Goleman (1999: 323), a inteligência emocional define-se como “ a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos as emoções em nós e nas nossas relações”.

Sendo assim, o primeiro passo será o de conhecer as próprias aptidões, isto é, ter auto-consciência para reconhecer um sentimento quando este ocorre, ou seja, o comportamento assertivo requer um grande autoconhecimento. Consequentemente, o segundo passo, é saber lidar com esses sentimentos e desenvolver a capacidade de livrar-se da ansiedade, da tristeza ou da irritabilidade. A partir daí, é necessário saber motivar-se, colocar as emoções ao serviço de uma meta. Outro passo importante é saber reconhecer as emoções dos outros. Por conseguinte, comunicar assertivamente requer a utilização de um discurso coerente com a postura, o tom de voz e os gestos.

No âmbito profissional, Jardim e Pereira (2006) constataam que a assertividade traz benefícios: na gestão do relacionamento com os colegas de trabalho, encarregados de educação e órgãos de gestão e direcção nas nossas escolas, etc; desempenhar com eficácia o papel de líder; enfrentar críticas feitas por colegas ou órgãos de chefia; fazer-se respeitar pelos outros; exprimir sentimentos e necessidades; e, enfrentar com maior eficácia ansiedade gerada pelas relações interpessoais.

Relativamente aos benefícios do facto de ser assertivo na interacção com os outros, estes são a afirmação da autonomia da pessoa, o facto da pessoa sentir-se bem, as relações sociais tornarem-se gratificantes e, a pessoa considerar-se e ser considerado um profissional competente.

Em relação ao ambiente da escola, a assertividade desempenha um papel fundamental ao nível da clareza e agilidade do processo de comunicação, criando benefícios ao nível de decisões e relações de trabalho. Aquele professor que saiba responder de forma assertiva na sua interacção com os outros, afirma a sua

autonomia, sente-se bem, considera-se e é visto como um profissional competente e torna as suas relações sociais gratificantes.

2.4.1.4 Criatividade

O conceito de criatividade é um conceito polissémico e multidimensional, existindo uma diversidade de definições de acordo com as diferentes perspectivas psicológicas que, por sua vez, deram origem a diferentes perspectivas teóricas. Destas perspectivas destacamos quatro: a psicanalítica, que se interessa principalmente pela criatividade artística, estudando as relações entre os processos instintivos, conscientes e racionais; a humanista, que apreende a criatividade como realização da pessoa; a gestalt, que vê a mesma como a tendência a responder a algo de forma diferente, pondo de lado os estereótipos; e, por fim, a cognitiva que entende a criatividade como um processo cognitivo. A criatividade é também estudada do ponto de vista educacional, desenvolvimental e organizacional.

A definição de criatividade apresentada por Jardim e Pereira (2006: 123) refere que esta “consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de produzir novas ideias e de concluir esse processo com um produto original e valioso”.

Tendo em conta a definição apresentada, a imprevisibilidade das situações novas que surgem na vida dos professores, tanto a nível pessoal, como social e profissional, solicitam respostas criativas na busca de soluções para as mesmas situações. Ter capacidade para agir em situações inéditas, ser capaz de resolver os problemas que se nos deparam, adaptar-se a um novo contexto, lidar com uma situação nova, ser capaz de gerir os seus recursos, podendo utilizar as informações em campos distintos, implica da parte da pessoa muita criatividade e capacidade de improvisação. Ser criativo é uma das características fundamentais de uma pessoa competente.

Baseados nas diferentes teorias sobre a criatividade, Jardim e Pereira (2006: 125) destacam três características que distinguem a pessoa criativa:

- “é mentalmente flexível, pois consegue adaptar-se a novas situações é capaz de captar e assimilar novos contributos; possui uma certa fluidez categorial, já que passa facilmente de um conteúdo para outro; produz com espontaneidade associações livres, isto é, associa conteúdos, factos, conceitos e ideias de um modo insólito, mas socialmente aceitável;
- possui amplos conhecimentos num âmbito específico, que foram adquiridos e consolidados através de um longo percurso de estudo e de experiência;
- está altamente motivada para criar, possuindo uma força interior que a impulsiona para a acção e para a produção. Esta motivação tem origem em alguns traços de personalidade que distinguem as pessoas criativas das não criativas, como o ser desenvolvido, emotivo, tolerante à incerteza e curioso, bem como o ter consciência do seu valor, possuir uma identidade definida e objectivos precisos. Além disso, o indivíduo criativo é persistente e sensível ao verdadeiro e ao belo”.

Por outro lado, o processo criativo é facilitado quando existe um ambiente ou clima, em que as pessoas são aceites e respeitadas pelas suas ideias, têm liberdade para actuar, pensar e sugerir e, em conjunto, percebem que vão atingir os objectivos propostos.

Assim, a criatividade é um requisito básico não só profissional, mas também de cidadania activa. A criatividade é uma competência que se desenvolve e permite obter benefícios pessoais, sociais e profissionais. Jardim e Pereira (2006) destacam como benefícios do desenvolvimento desta competência, a capacidade de ser comunicativo e expressivo na vida pessoal e profissional; o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística; a flexibilidade para inovar de forma valiosa e útil; o sucesso pessoal e profissional; capacidade de resolução de problemas da vida pessoal, social e profissional e gestão dos conflitos interpessoais, uma vez que, a pessoa se torna construtora de soluções mais satisfatórias; e, ser empreendedora, procurando concretizar bons projectos a nível profissional.

2.4.1.5 Colaboração e Cooperação

Cada vez mais constatamos uma acentuada necessidade da competência da colaboração e cooperação no trabalho desenvolvido entre professores (Hargreaves, 1994; Porter, 1997; Hargreaves e Fullan, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2004; Correia, 2005).

A cooperação vista como a actividade pela qual pessoas conjugam as suas energias e os seus saberes, em conjunto, tendo em vista a realização de um objectivo comum, pressupõe o envolvimento cognitivo, afectivo e comportamental com o grupo.

Jardim e Pereira (2006: 136) especificam a definição desta competência, como a “capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada”.

Pela definição apresentada, a cooperação pressupõe um sentido de equipa, isto é, o reconhecimento da interdependência, ao nível cognitivo, colaborando naquilo que o grupo espera deles. Também pressupõe o sentido de pertença, isto é o sentimento, ao nível afectivo, de fazer parte do grupo; e, por último, a influência, que se refere à possibilidade que a pessoa tem como elemento do grupo de dar contributos oportunos para a melhoria dos desempenhos do mesmo.

Correia (2005: 25) baseado em Lipsky e Gartner (1996), a propósito da filosofia inclusiva, considera que “ em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos (...), deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa”.

Segundo Friend e Cook (1993, cit in Correia, 2005) as condições necessárias para a colaboração nas escolas requerem a partilha de objectivos comuns, igualdade relacional entre participantes, ou seja, os professores têm de acreditar que as suas contribuições têm valor semelhante; implica a partilha de responsabilidades de todos, tanto ao nível de decisões fundamentais e decisivas, como ao nível dos resultados finais; partilha de recursos que por sua vez, devem reforçar o sentido de participação de cada um e o voluntarismo.

Também Morgado (2004: 42) analisa um conjunto de estudos que sugerem que a cooperação entre professores, pais e outros profissionais é “uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos”. O mesmo autor, acrescenta ainda que a cooperação entre os professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular é a “questão central na resposta ao desafio da qualidade e inclusão” nas nossas escolas.

Ainda, na perspectiva de Morgado (2004: 44) a cooperação entre professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial, “deve basear-se no respeito mútuo pelas competências, perspectivas e conhecimentos de cada interveniente (Bauwens e Hourcade, 1995), assentar numa relação de paridade e exigindo como requisitos a definição de dispositivos de apoio e a disponibilidade para partilhar informação, conhecimentos e competências entre todos os elementos envolvidos (Walther-Thomas, 1997)”.

Por outro lado, a participação de profissionais especializados no contexto da escola regular exige destes comportamentos mais flexíveis e intervenções, que sejam ao mesmo tempo consistentes e criativas. A colaboração entre profissionais da Educação Especial, sejam eles, professores ou profissionais especializados, e profissionais da educação regular, tem sido apontada por muitos autores como modelo de suporte para atender às necessidades da educação inclusiva (Correia, 1997; Wood, 1998; Whitcomb, 2000).

Neste sentido, Parrilla (1992) aponta o trabalho colaborativo entre professores como ferramenta formativa potenciadora da formação com impacto ao nível da organização escolar, dos professores e dos alunos. A autora considera que o trabalho colaborativo, ao nível da organização, favorece o desenvolvimento institucional, uma vez que, gere dinâmicas nas escolas que permitem a assunção de responsabilidades partilhadas entre os seus membros, o que leva ao incremento da autonomia e a um processo formativo e de reconstrução institucional. Ao nível dos professores, este tipo de trabalho entre pares potencia uma maior implicação do professor do Ensino Regular no processo da inclusão, fomenta a interdependência profissional, estimula o diálogo e a resolução cooperativa de problemas práticos e reais. Desta forma, leva à reflexão sobre as práticas dos professores.

Por outro lado, o modelo colaborativo, em relação aos alunos, apresenta um enorme potencial no sentido de incrementar práticas inclusivas dentro da sala de aula, evita a descontinuidade curricular, ambiental e relacional, facilitando as trocas e valorizando a diversidade dos alunos.

Perrenoud (2000: 79) afirma que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. O autor (*ibidem*: 80) acrescenta que “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal”. Assim, “há cada vez mais professores, jovens ou adolescentes, que desejam trabalhar em equipe, visando níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêem as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente”.

Para Delors (2003), o trabalho em equipa é indispensável, pois poderá melhorar a qualidade da educação, permitindo uma maior e melhor adequabilidade ao singular e às características peculiares dos diferentes grupos de alunos.

Conforme Sadalla et al (2005), o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído quotidianamente, não só a partir das teorias que fundamentam a sua acção, mas também a partir de reflexões que devem mediar a formação docente, pois a acção de partilhar com os pares é a base estruturadora de um desenvolvimento profissional.

Como benefícios do trabalho colaborativo e cooperado, em oposição às situações de competitividade e individualismo, encontramos a melhoria das relações interpessoais e o desenvolvimento global do professor enquanto pessoa e profissional. Este tipo de trabalho desafia os professores a melhorarem as suas práticas educativas, na medida em que responsabiliza todos os elementos envolvidos pelo atendimento dos alunos e a partilha de responsabilidades. Também promove e apoia o diálogo regular entre os elementos da equipa sobre a planificação curricular, as estratégias e os progressos. Deste modo, os professores poderão tornar-se mais confiantes e seguros em relação às suas capacidades e melhorarem os seus padrões de desempenho, que dificilmente conseguiriam trabalhando de forma isolada.

2.4.1.6 Resiliência

A resiliência é entendida como a capacidade de resistir às adversidades humanas. De acordo com Schmied *et al* (Pereira, cit. in Tavares, 2001: 86), “trata-se de uma qualidade de resistência e perseverança do ser humano face às dificuldades da vida”. Segundo Glantz *et al* (Pereira, cit in Tavares, 2001), é uma capacidade adquirida pela educação e pela experiência das dificuldades vividas que pode ser desenvolvida ao longo da vida. Os autores salientam ainda a dimensão da diversidade pessoal e interpessoal como factores determinantes dos diferentes níveis de adaptação e de resiliência perante as situações adversas da vida. A resiliência funciona ainda, como um elemento de preservação da estrutura psicológica do sujeito.

Assim sendo, o fortalecimento da capacidade de resiliência deve fazer parte dos processos de formação da classe docente.

As estratégias para promover a resiliência enquadram-se na procura de alternativas que permitem ampliar os recursos pessoais e de grupo para enfrentar situações adversas. Para Castro (cit in Tavares, 2001), no caso dos professores, as competências desenvolvidas permitem prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades de modo desafiador, reunindo condições necessárias à sua superação.

Em suma, a percepção positiva que o professor tem de si próprio (auto-conceito) e a avaliação positiva dessa percepção (auto-estima), são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma personalidade resiliente.

SÍNTESE

Em síntese, o conhecimento profissional dos professores desenvolve-se no cruzamento de interações que vão para além das dimensões educativa e pedagógica, incorporando de forma transversal as dimensões pessoal e social.

De todas as dimensões do conhecimento profissional dos professores que foram abordadas realçamos a epistemologia da prática. Ao encorajar os professo-

res a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem situações que, no contexto da sua experiência anterior, lhes podem ser estranhas. Consequentemente, é necessário, a promoção de estratégias que reforcem a sua autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomarem.

A qualidade das relações pessoais e interpessoais que se estabelecem e entretecem entre os professores e, especialmente, entre professores do Ensino Regular e Educação Especial, parecem ser factor determinante nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos mesmos e reflectem-se na acção pedagógica e educativa desenvolvida pelos mesmos.

Parece-nos que a estratégia mais eficaz para melhorar a qualidade das práticas docentes e o atendimento educativo a alunos com NEE, consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção, numa perspectiva de formação continuada e permanente. Neste contexto, o processo supervisivo entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular terá um papel relevante no desenvolvimento pessoal e profissional destes professores e da escola, pelo que, no próximo capítulo terá uma atenção particular.

CAPÍTULO III

SUPERVISÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos o conceito de supervisão e o seu contributo na (re)qualificação da escola/organização e na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação dos professores e do ensino que estes praticam, a supervisão deve ser vista também no contexto da formação continuada e, no contexto mais abrangente da escola, enquanto lugar e tempo de aprendizagem para todos (alunos, educadores e professores, auxiliares e funcionários).

Incidindo este estudo nas dimensões pessoal e interpessoal na relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordamos também, a relação supervisiva estabelecida em contexto de trabalho, entre estes dois profissionais e de que forma esta pode potencializar o desenvolvimento dos alunos, dos professores e da própria escola tendo por base a educação inclusiva. Finalmente, procedemos a uma breve análise do suporte legislativo actual da formação continuada ou contínua de professores em Portugal.

3.1. Conceito de Supervisão

Em Portugal, o conceito de supervisão tem estado confinado à orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e educadores. O movimento de crescente autonomia das escolas, com a sua consequente responsabilização é, em si mesmo, reflexo de uma nova concepção do papel da escola e do

professor. O alargamento do âmbito da supervisão à formação continuada ou contínua de professores perspectiva a intenção fundamental de pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança da escola como organização, também ela em processo de desenvolvimento e (re)qualificação.

De acordo com Alarcão e Tavares (2007: 3), pioneiros, em Portugal, no aprofundamento do conceito de supervisão, este termo “evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades sócio-formativas”.

Nos anos noventa do século XX, a supervisão teve um desenvolvimento conceptual distinguindo-se dois sentidos que se atribuem ao termo: por um lado, a supervisão como acto ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspeccionar, registada no *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2004) e, por outro lado, reconhece-se a ideia de acompanhamento e orientação do processo formativo. Para esta nova conceptualização da Supervisão contribuíram a evolução das teorias da educação e da formação de professores, influenciada pela consciência da necessidade de formação contínua e pela reconceptualização dos processos de desenvolvimento profissional.

Assim, conforme Alarcão e Tavares (2007: 16) supervisão de professores é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Deste modo, estamos a tratar do desenvolvimento humano nas duas dimensões: pessoal e profissional e a desenvolver diferentes tipos de competências: competências transversais comuns a todas as profissões, e competências específicas de acordo com a respectiva profissão e área do conhecimento.

Os mesmos autores (2007: 5), explicitam que a supervisão

“ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática. Aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-

questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social”.

Ao mesmo tempo, a supervisão pressupõe olhar de uma forma abrangente, contextualizada, interpretativa e prospectiva (Alarcão, 1995).

3.1.1 Supervisão e Desenvolvimento Organizacional

A concepção de escola como uma instituição aprendente implica uma maior autonomia a que corresponde maior responsabilidade e, sobretudo, o envolvimento efectivo dos seus intervenientes e uma enorme capacidade de reflexão para saber agir e atingir as finalidades da sua missão. Neste sentido e, conforme Alarcão (2000: 7), a relevância da supervisão deve ser entendida como “acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros” e, ao mesmo tempo, “responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola”. Deste modo e, na perspectiva da autora (2001: 35), a supervisão visa “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”.

Ainda no contexto de revalorização da escola como *colectivo pensante* Alarcão (2000: 19) concebe o conceito de supervisão, olhada como um fenómeno organizacional que

“(...) considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos, com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo (...) numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho” .

Na mesma visão de escola como um sistema de aprendizagem organizacional, Santiago (cit. in Alarcão, 2000: 30) considera que a supervisão

escolar pode ser definida “como um conjunto de quadros conceptuais e de acção visando a organização de processos facilitadores da qualificação das interacções entre os seus actores”. Acrescenta também (*ibidem*) que “é através das interacções que a diversidade de conhecimentos e atitudes individuais interagem no interior de grupos informais (autónomos), formais ou de parcerias de aprendizagem”.

Deste modo, a “qualificação das interacções” dependerá, “em grande medida da promoção de competências de comunicação, de participação, de reflexão, de análise e de decisão”, considerando estas dimensões, dimensões importantes no processo supervisivo.

No que se refere ao papel do supervisor, este surge conforme Alarcão (2000: 19), como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”. Assim, a acção do supervisor pode compreender a integração de novos professores na profissão (professores estagiários), profissionalização dos professores que embora exerçam funções docentes, preparam-se para ser professores profissionalizados, os membros dos departamentos escolares e os professores de Ensino Regular e Educação Especial, que possam constituir-se como comunidade de profissionais *em desenvolvimento e aprendizagem*, e mais recentemente perspectivando a avaliação do desempenho docente.

Por outro lado, a referida autora (*ibidem*: 20) pretende que ao nível global da escola e fazendo parte do colectivo da mesma, haja um supervisor que trabalhando “em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma”. Este papel de “agente de desenvolvimento organizacional” deve “decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização”. Pretende também que, “em colaboração com os vários sectores, ele fomente ou apoie contextos de formação em exercício profissional que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos”.

A designação pode ser diversa, indo desde *aprendizagem organizacional* (Senge, 1990; Santiago, 2000), *comunidade de aprendizagem* (Sergiovanni, 2002), ou *comunidade de aprendentes* (Shulman e Shulman, 2004). A ideia fundamental reporta-se à possibilidade de uma mudança nas representações dos actores educativos, através da aprendizagem que resulta de efeitos combinados de processos sociais, grupais e relacionais enquadrados organizacionalmente, configurado pela necessidade quotidiana de fornecer respostas a todas as questões que se colocam no funcionamento de uma escola, é possível operar-se uma transformação gradual dos modos de pensar e de agir (na cultura) dos agentes e da escola-organização. Numa síntese resultante de uma revisão de literatura acerca dos indicadores de aprendizagem organizacional numa escola, Mulford (1998: 619) refere como mais importantes, o desenvolvimento do

“(...) espírito de confiança, compreensões comuns (...) partilha aberta e honesta de informação (...) envolvimento em práticas colaborativas [e] auto-análise reflexiva fazendo emergir consciência de pressupostos e crenças (...) compreensão da inevitabilidade do conflito (...) Envolvimento no diálogo [e] mudança de quadros de referência pessoais, sempre que necessário (...) Gestão das diferenças de opinião através da investigação e da resolução de problemas (...) Compreensão das influências e relações sistémicas [corrigindo] desequilíbrios de poder disruptivos”.

O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição de estímulos à actividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja de participação e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. Por outro lado, toda a comunidade beneficiará da presença de professores em formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional". Trata-se na perspectiva de Nóvoa (1991: 524), de uma: "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática".

Santiago (2000, cit. in Alarcão, 2000: 40) considera como grande objectivo da supervisão da escola o de levar a mesma “ a qualificar-se melhor, para, enquanto grupo humano, poder construir e usar as suas competências de trabalho de forma mais auto-regulada”.

Alarcão (2002, cit in Oliveira-Formosinho 2002: 221) refere que a “escola como organização aprendente e qualificante implica (...) admitir a existência no seu seio, de comunidades sistemicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola”.

Shulman (1997, cit. in Alarcão, 2002: 222) enumera seis características de uma comunidade de aprendizagem. São elas: “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem activa, pensamento e prática reflexivos, colaboração, paixão e comunidade ou cultura comum”. Segundo Alarcão e Tavares (2003: 148), estas características subentendem “o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas” que, por sua vez, se “constituem em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes”.

Sá-Chaves e Amaral (2000, cit in Alarcão, 2000: 83) salientam a importância de uma cultura de escola fundada, por um lado, numa “formação de professores aprofundada, recriada e supervisionada no seio da comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades reais de cada um” e, por outro lado, “realizada com o contributo de todos, respeitando e rendibilizando os saberes e as diferenças existentes no interior” da escola.

A escola e os professores saberão encontrar o seu lugar logo que se disponham a analisar a sua posição e a reconstruir as suas culturas, a questionar a sua persistência nas soluções de simplificação, de fragmentação redutora de saberes, espaços, tempos, de procura de boas soluções e/ou práticas, de programas em vez de estratégias. Tornar-se-ão competentes e, portanto, *poderosos* (Hopkins, 2000) quando aprenderem a aprender, interagindo reflexivamente (Alarcão, 2001, 2003), convertendo-se numa *organização inteligente*, nos diversos sentidos que as inteligências múltiplas conferem aos indivíduos (nos sentidos científico, investigativo, estético, ético, emocional e relacional).

É, pois, na competência para pensar e aprender colectivamente que situamos o núcleo do novo quadro de leitura das escolas-organizações e da profissionalidade docente.

A organização educativa é um grupo humano dotado de capacidade de construir significações colectivas de contornos únicos, porque gerados e negociados situacionalmente. Defendemos uma conceptualização da escola-organização

enquanto sistema aprendente, capaz de, em continuidade, expandir a sua competência enquanto instituição curricular, que fundamentalmente pretende ser. De um lado, esta forma de conceptualizar a organização coloca o seu desenvolvimento numa relação estreita com o desenvolvimento profissional dos seus agentes, contribuindo para clarificar a relação individual-social. Por outro lado, assume-se a necessária concorrência de diversas dimensões de funcionamento da organização confluindo numa compreensão sistémica que coloca a aprendizagem no seu centro vital (Senge, 1990; Mulford, 1998; Roldão, 2000; Santiago, 2000; Fullan, 2001; Alarcão 2001; Alarcão e Tavares, 2003). Assim, se as formas colectivas de agir, comunicar, pensar e aprender se objectivam nas interacções entre os indivíduos, na sua capacidade de desenvolvimento profissional e de visão estratégica da escola-organização, também é verdade, que a cultura organizacional que elas traduzem constitui um fenómeno sistémico supra-individual, isto é, de uma escola com capacidade de desenvolvimento autonomamente concebido, decidido, assumido e monitorizado. A escola tem capacidade de ter um projecto e de se pensar a si mesma (Alarcão, 2000).

Cada vez mais se torna urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no ano de profissionalização, mas que terá que ser um trabalho de aprendizagem e desenvolvimento, contínuo, interactivo e inacabado, que depende tanto da pessoa como das possibilidades do meio.

3.2. UMA NOVA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU CONTÍNUA DE PROFESSORES

Em 1996, a União Europeia proclama o ano Europeu da Educação e Formação ao longo da vida, revalorizando a importância da educação nos processos de desenvolvimento pessoal e socialmente transformadores dos indivíduos.

O relatório mundial da UNESCO (1996) sublinha a necessidade da formação promover o desenvolvimento pessoal e profissional, e para tal privilegiar quatro pilares fundamentais na educação ao longo da vida:

- *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, o que também significa, aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas também competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as mais diversas situações e a trabalhar em equipa;
- *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*, a fim de participar e cooperar com os outros, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e, finalmente,
- *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes e que permite a cada um desenvolver melhor a sua personalidade, ganhar capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade.

A propósito do reconhecimento da importância da formação na sociedade actual, Alarcão (1997: 7) refere que:

“Cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. São caminhos de descoberta e empenhamento gradual, de transições ecológicas desencadeadoras de níveis progressivos de desenvolvimento, de choques e confrontos numa via que o deve conduzir à autonomia e à capacidade de livre e responsável desempenhar os seus deveres de cidadão sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos e sem reconhecer a necessidade das mudanças a introduzir para que cada um possa ser cada vez mais humano numa sociedade que se deseja cada vez mais desenvolvida. No seu percurso de formação encontra outros sujeitos que, de um modo ou de outro, desempenham funções de formadores”.

Desta forma, a formação continuada ou contínua é vista como processo dinâmico que ao longo do tempo, permite que o profissional se desenvolva e, simultaneamente, se vá adequando às exigências da sua actividade profissional.

Na perspectiva de Nóvoa (1991: 68), e tendo em conta a nova profissionalidade docente, “a formação contínua de professores não poderá deixar de conceder a máxima atenção às dinâmicas de auto-formação participada dos professores, em inter-relação com o desenvolvimento dos projectos educativos de escola”, num quadro de uma autonomia da escola. Acrescenta ainda, (*ibidem*) que nas sociedades actuais, “o sobre-investimento no saber e a qualificação dos recursos humanos são apostas de futuro e de progresso”. Desta forma, considera o autor (*ibidem*), que a formação contínua é um “eixo estratégico fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das organizações”, pelo que se torna necessário que, estas duas realidades, pessoa (professor) e organização (escola), estejam presentes na formação contínua de professores. Sob esta perspectiva, afigura-se importante no quadro de formação contínua, a mobilização de espaços transversais, de síntese e de integração do conjunto das estratégias de formação e não como matérias curriculares.

Neste sentido, o mesmo autor (1997: 25) refere que a formação constrói-se através de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Daí ser “tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

No âmbito destas ideias, Amiguiño (1992: 15-16) pressupõe que “os professores são adultos que se formam, por um percurso de apropriação pessoal e reflexivo, de integração de vida e profissional, em função das quais uma acção educativa adquire significado, gerindo eles próprios apoios e influências exteriores ao longo desse processo”.

Tavares (1997: 70) concebe a formação como “um processo de produção de saberes e de desenvolvimento pessoal e social, cuja dinâmica possibilita a construção do ser humano”. O autor cita Dewey que defendia que a educação é vida e, como tal, “os percursos de educação e de formação terão de seguir, muito de perto, os percursos e a dinâmica da vida”.

Desta forma, a ênfase é colocada na dinâmica da aprendizagem como construção pessoal, verificando-se no entender de Alarcão (cit in Sá-Chaves, 1997: 8) “um afastamento de processos passivos de modelação por parte do formador em direcção a um envolvimento conjunto e a uma co-responsabilização de ambas as partes”. Assim, “o formado tende a assumir-se cada vez mais como sujeito, e simultaneamente agente, de formação”, numa co-responsabilização com os seus pares.

No conceito de formação permanente e na sua matriz de continuidade temporal e de caminho a percorrer, reconhecem-se princípios que lhe são inerentes. No entender de Sá-Chaves (2007: 92), o princípio de inacabamento encontra-se subjacente, “quer à produção universal do conhecimento, quer à reconstrução pessoal dos saberes e, nele, a imprescindível condição de abertura ao novo como única via de actualização informacional”. Desta forma, a abertura de cada sujeito ao novo pode facilitar “os processos de reconstrução dinâmica de saberes e competências”. Como professores, na nossa escola, o nosso esforço deve ser no sentido de desenvolver tarefas conjuntas com os nossos pares, tarefas essas, que conduzam ao crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e desenvolvimento numa sociedade que é dinâmica e em constante actualização. O conhecimento é sempre um processo de reconstrução intrapessoal que ocorre resultante das relações interpessoais que se cruzam e se estabelecem, contribuindo para a nossa história de vida pessoal e social. O novo surge, muitas vezes do conflito cognitivo, em confronto com as nossas convicções, conhecimentos, crenças e práticas, daí que o envolvimento pessoal é fundamental para o desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a ideia de formação constante ao longo da vida por oposição ao processo de desactualização permanente, remete-nos para um outro princípio, o da continuidade da formação (Sá-Chaves, 2007). No entender da autora (2007: 92) “a dialéctica entre sujeito em formação e contextos em permanente evolução”, evidenciam a complexidade dos processos formativos e fundamentalmente “a total incerteza, instabilidade e conseqüente imprevisibilidade das condições futuras do exercício profissional e, conseqüentemente, a radical impossibilidade de encontrar soluções do tipo *standard* para ecologias diferenciadas (...)” e

singulares. A autora (*ibidem*), acrescenta ainda que “é também nesta dialéctica entre factores extrínsecos e intrínsecos ao sujeito que pode compreender-se o carácter redutor de uma concepção de formação centrada na transmissão acrítica da informação (ainda que em quantidade e actualizada) sem que, de igual modo, se garantam as condições da sua apropriação reflectida, consciente e crítica pelos sujeitos em formação”.

Do ponto de vista da formação profissional situamo-nos num outro pressuposto denominado, de acordo com Sá Chaves (2007: 93), da auto-implicação na construção do conhecimento. Segundo este princípio, e na perspectiva da mesma autora, o profissional implica-se “nos processos de construção partilhada de conhecimento uma vez que, é através dessa implicação que jogará os sentidos que, pessoalmente, atribui a cada fenómeno, no jogo mais abrangente dos sentidos que, social e culturalmente, os contextualizam e, de algum modo, determinam”. Logo, na perspectiva de Sá-Chaves (2007) *ninguém aprende na vez de ninguém e cada um vê de onde o seu pé pisa*.

Trata-se de outro princípio de formação, o efeito multiplicador da diversidade e, na diversidade, o reconhecimento do valor acrescentado da diferença. Este princípio acentua a importância das situações e contextos na configuração de soluções estratégicas, que permita encontrar respostas adequadas, radicadas nos pressupostos da epistemologia da prática (Schön, 1983, 1987). No entender de Sá-Chaves (2007: 93), “a uma matriz ecológica que enfatiza a matriz contextual das circunstâncias do exercício profissional e de formação, só pode corresponder, ao nível intrínseco, uma abordagem de matriz reflexiva, dialéctica e crítica” que constitua uma parte caracterizada pela abertura, renovação e profícua nas dimensões incertas do saber.

Neste sentido, o contexto de trabalho, enquanto local desenvolvimento profissional dos professores, assume uma importância particular pois permite no entender de Formosinho e Machado (2007: 77) “um vaivém entre a teoria e a prática que interpreta, a desafia a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver”.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é considerado um processo individual e colectivo e deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, através de experiências tanto formais como informais.

3.2.1 Supervisão e formação continuada ou contínua de professores

Para Alarcão e Tavares (2007: 142), “os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial, talvez apenas tácito e pouco reflectido, mas um saber de grande potencial”, pelo que se torna necessário deixá-lo emergir e “sobre ele construir o saber sobre a profissão que Schön designou por epistemologia da prática”.

Ora, neste processo de reflexão epistemológica sobre a prática profissional e a vida da escola, os mesmos autores (*ibidem*: 143) referem o aparecimento de “novas conceptualizações, novos saberes, novas atitudes novas capacidades e novas formas de organização” que reflectem “a aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber estar e agir” de forma adequada “nos contextos em transformação”.

Por outro lado, conduz-nos a comunidades de aprendizagem (Shulman, 1997) abertas a todos, onde a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus membros, sem espaços e sem tempos obrigatórios e pré-determinados.

A importância da supervisão das práticas dos professores, como estratégia de formação, assenta no pressuposto de que é a partir da análise e da reflexão na acção, que se pode transformar as práticas e, sobretudo, da necessidade de implementar um contexto de formação onde a inter-ajuda e o apoio mútuo estejam presentes entre os diferentes parceiros do grupo de formação. A supervisão baseada numa perspectiva construtivista de formação, privilegia as relações interpessoais, o clima relacional, a partilha de saberes e também a co-responsabilização pelo crescimento pessoal e profissional dos envolvidos na formação.

3.2.2 Supervisão profissional : auto-supervisão e hetero-supervisão

A supervisão também pode ser exercida junto dos professores profissionalizados. Neste sentido, Alarcão vem defendendo, desde 1987, a extensão do âmbito da supervisão à formação contínua de professores. Segundo a mesma autora (2001: 19), “as competências supervisoras (técnicas e humanas) são necessárias a vários níveis, tais como, no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaboradora dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa inerente, à avaliação e à monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola”.

Os professores possuem um conhecimento profissional específico, multifacetado, que desenvolvem continuamente ao longo do tempo, em diálogo com as experiências diversas que vão vivendo, nomeadamente no contexto concreto das escolas em que leccionam e com as turmas que vai encontrando. Esse conhecimento deve ser pois resultado de um processo dinâmico de procura de resposta às novas situações com que o professor se depara, exigindo actualização e aprofundamento permanente e sustentado, o que pressupõe o desenvolvimento de uma predisposição positiva para o investimento profissional.

Nesta perspectiva é fundamental que os professores se assumam como investigadores da sua profissão, tornando-se professores reflexivos e assim responder eficazmente aos desafios da sociedade actual, caracterizada pela complexidade, diversidade e mudança.

A este propósito, Oliveira-Formosinho (2002: 115) refere que “a prática reflexiva representa um processo poderoso no desenvolvimento das interacções no âmbito da supervisão, no sentido do desenvolvimento profissional e da renovação da escola”.

Assim, no processo de desenvolvimento e reconstrução do conhecimento profissional dos professores de Educação Especial e professor do Ensino Regular, em contexto de trabalho, a supervisão deve dar lugar à supervisão interpares, colaborativa, horizontal e, não exclui a auto-supervisão, de natureza intrapessoal (Alarcão e Roldão, 2008).

3.2.2.1 A Relação Supervisiva: Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular

Tendo em conta o perfil de competências dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Especial encontramos uma dimensão supervisiva na relação entre estes dois profissionais. Esta relação estabelecida a diversos níveis, deve ser construída, tendo como pressupostos a formação especializada do Professor de Educação Especial e a formação generalista do Professor do 1.º ciclo do Ensino Regular e deve visar o melhoria da prática docente através da aquisição de compreensões mais aprofundadas e visões mais abrangentes das possibilidades inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, a supervisão torna-se uma função (Nolan e Francis, 1992, cit. in Garmston *et al*, 2002: 115). Assim sendo, a acção do Professor de Educação Especial deve centrar-se na implementação ao nível da sala de aula e da escola de uma educação inclusiva, actuando como um consultor do professor da turma, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão de alunos com NEE, ao mesmo tempo que supervisiona os processos de desenvolvimento dos mesmos alunos.

Esta relação supervisiva coloca a tónica nas relações pessoais e interpessoais, uma vez que é uma actividade relacional e compreensiva, na medida em que permite estabelecer consensos, partilhar, reflectir conjuntamente, ouvir os argumentos do outro, estar atento... Desta forma, a relação entre estes dois profissionais implica a existência de uma relação pessoal, interpessoal e profissional muito próxima e equilibrada. A sua função é, por conseguinte, a de proporcionar condições apropriadas para o pleno desenvolvimento dos alunos com NEE, o que implica um trabalho de parceria e a tomada de decisões partilhada.

Este trabalho de parceria deve traduzir-se numa relação de inter-ajuda, de partilha de saberes e conhecimentos, muitas vezes distintos, de promoção do trabalho colaborativo e cooperativo, na qual, estes dois profissionais interagem, partilham, se inter-ajudam e adquirem um conhecimento produzido *na, sobre e pela acção* (Schön, 1983), ampliando e renovando perspectivas de análise e de acção,

aprofundando questões específicas de natureza científica e/ou instrumental ou técnica, ou seja, um saber dinâmico vivo.

Desta forma, a articulação de experiências de acção com experiências de reflexão apresenta-se como uma das condições indispensáveis ao processo de desenvolvimento pessoal. Parafraseando Soares (1995: 145) “o processo de desenvolvimento pessoal e profissional ocorre no contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio”. Nesta matriz relacional encontram-se “as condições favoráveis à exploração, à expressão e à integração de experiências e o suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas formas de pensar, sentir e agir”.

Esta reconstrução de saberes, no entender de Sá-Chaves e Amaral (2000: 83), desenvolvida a partir de “práticas intercontextuais e transdisciplinares” e realizada de “forma ecológica ao nível das práticas de sala de aula” poderá conduzir ao desenvolvimento de práticas inclusivas sustentadas numa supervisão reflexiva e crítica e, contribuir também para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores de Educação Especial e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta dimensão horizontal, colaborativa da supervisão torna-se um espaço de construção partilhada do conhecimento situado (Alarcão e Tavares 2007).

Deste modo, segundo Sá-Chaves e Amaral (2000: 83), “a formação de professores pode ser aprofundada, recriada e supervisionada no seio da comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades reais de cada um e realizada com o contributo de todos, respeitando e rendibilizando os saberes e as diferenças existentes no interior da mesma”.

Neste sentido, a supervisão das práticas educativas, na interacção estabelecida entre PER e PEE, não só tem repercussões positivas no processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, como também faz emergir uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante que poderá conduzir ao desenvolvimento profissional dos próprios professores.

Deste modo, a supervisão adquire uma nova dimensão no âmbito de atendimento educativo aos alunos com NEE, apontando para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a profissionalidade docente e a cultura das escolas

onde esta actividade decorre e, a sua incidência sobre as pessoas e o currículo abre novas possibilidades de transformar e potenciar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, dos próprios professores e da organização escola, na missão de implementação de uma Escola Inclusiva.

O Professor de Educação Especial como supervisor de práticas inclusivas tem um papel importante no estabelecimento de um clima afectivo-relacional entre ele e o professor do Ensino Regular. Retomando o pensamento de Alarcão e Tavares (2003), nesta interacção entre supervisor (PEE) e supervisando (PER), o estilo de supervisão do PEE, deverá enquadrar-se nos tipos não-directivo e de colaboração (Glickman, 1985). Assim, de acordo com Glickman(1985), o supervisor deve possuir um conjunto de *skills* interpessoais manifestar desejo e capacidade de atender ao mundo do professor do Ensino Regular, de o escutar, de o encorajar, de o clarificar, negociar privilegiando estratégias de colaboração, apresentando sugestões, oferecendo análises, fornecendo *feedback* e, procurando em conjunto a resolução dos problemas que surgem.

No entender de Oliveira–Formosinho (2002: 168) “o enfoque de Schön (1983) no prático reflexivo e a influência precoce de Carl Rogers (1959) na promoção de abordagens não directivas numa relação de ajuda são ilustrações acrescidas da supervisão como serviço de apoio”. Na nossa perspectiva, o professor de Educação Especial como supervisor de práticas educativas inclusivas, é um fornecedor de recursos, mas também coordena e facilita a colaboração e cooperação entre o professor do Ensino Regular, técnicos, família e comunidade envolvente.

3.2.3 Enquadramento legal da formação continuada ou contínua de professores

A formação continuada ou contínua de professores pode desempenhar um papel importante na reconfiguração da profissionalidade docente, na medida em que pode estimular a emergência de uma cultura docente e uma cultura organizacional, ou seja, uma cultura de escola.

O professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é só um agente determinado por mecanismos sociais: é antes de mais um sujeito que assume a sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua actividade e a partir dos quais a estrutura e orienta (Tardif, 2005). A propósito da formação continuada, Alarcão (1998) esclarece que a mesma é um processo dinâmico que ao longo do tempo permite que o profissional se vá adequando às exigências da sua actividade profissional.

Na segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, no seu Capítulo IV, art. n.º 33, ponto 1, são referidos princípios gerais sobre a formação contínua de educadores e professores, nomeadamente:

- a formação contínua como complemento e actualização da formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- a formação deve ser flexível de forma a que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- deve ser integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- tendo como referência a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- e, por último, a formação deve ser participada conduzindo a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

No art. n.º 38, ponto 2, da mesma Lei, afirma-se o direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação à formação contínua, considerando que esta deve ser “diversificada, de forma a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.

Acrescenta ainda a mesma lei, no ponto 3, que a formação contínua deve ser “assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham” reconhecendo também, a atribuição de períodos de formação contínua, designados por anos sabáticos. Reconhece-se assim, no âmbito da LBSE, a necessidade de preparação do professor profissionalmente, no entanto, a mesma lei, não refere como essa preparação se faz.

Em 2007, o Governo reconhece que a formação continuada ou contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra separada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente, pelo que introduziu alterações no Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do DL n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Assim, o governo considera que as alterações realizadas vão promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação e supervisão pois o trabalho dos professores, para produzir melhores resultados, não pode ser, conforme refere o preâmbulo, “atomizado e individualizado”. Por outro lado, torna-se essencial premiar o mérito dos melhores professores.

No que diz respeito à formação continuada ou contínua, que assume particular relevância no âmbito deste estudo, é objectivo do referido decreto-lei, conforme se verifica no seu preâmbulo, alterar o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que contribua “efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua actividade lectiva”.

Assim, o artigo 15.º, ponto 1, define os objectivos da formação contínua: a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente e progressão na carreira de acordo com o previsto no ECD e deve ser planeada tendo em vista o desenvolvimento das competências do professor.

Niza (2005) explicita que o sistema de formação contínua de professores integra as acções que são creditadas no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), que é a instância de acreditação das entidades forma-

doras, das acções de formação e dos respectivos formadores. Assim, as acções são disponibilizadas aos professores pelos Centros de formação de associações de escolas, por associações de professores e instituições de ensino superior num conjunto de modalidades, centradas quer nos conteúdos científicos quer nas práticas escolares.

Existe também a formação especializada, integrada no sistema de formação contínua de professores. Esta é da responsabilidade das instituições de ensino superior e são constituídas por cursos de pós-licenciatura ou de mestrados e doutoramentos.

Ainda, no âmbito da formação contínua de docentes, o Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) promove acções de formação, em parceria com diversas universidades e politécnicos do país.

Relativamente às acções de formação, o Artigo 14.º, do ECD refere que, só podem ser creditadas as acções de formação realizadas com avaliação e que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades. Das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços devem ser na área científico-didáctica que o docente lecciona.

Ainda, o novo regime de Autonomia, Administração e Gestão de Escolas, DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, atribui ao Conselho Pedagógico a apresentação de propostas de desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas em articulação com instituições de ensino superior vocacionadas para a formação e investigação. O projecto educativo do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas deve contemplar as necessidades de formação do pessoal docente e não docente.

Recentemente, assistimos à reestruturação dos Centros de Formação Contínua em consonância com as alterações ao Estatuto da Carreira Docente e o Novo Modelo de Autonomia, Administração e Gestão de escolas. Neste quadro

foram recentemente publicados os Despachos n.º 18038/2008 e Despacho n.º 18039/2008, de 4 de Julho, que determinam as condições de constituição e funcionamento dos centros de formação e associação de escolas.

Da análise dos dispositivos legais apresentados, consideramos que persistem as lacunas, no que diz respeito, à forma como se faz a formação continuada ou contínua em Portugal. Sabemos que os actuais sistemas de formação têm sido incapazes de implicar a pessoa do professor no processo de aprendizagem contínua e de os envolver em qualquer processo de transformação e mudança efectiva, esquecendo que o desenvolvimento profissional dos professores apresenta uma dupla perspectiva: o professor individual e o professor colectivo docente (Nóvoa, 1992; Machado, 2007).

Por outro lado, já não é suficiente que a formação esteja adaptada às necessidades da sociedade actual. Torna-se urgente que esta antecipe o futuro. Machado (2007: 220) enfatiza a formação com recurso “a dispositivos de formação que exijam ao professor e ao futuro professor uma série de competências pessoais e sociais”. A autora (*ibidem*) julga que é colocado, “ao actual sistema de formação de professores e aos responsáveis por essa formação, o desafio de ajudar e desenvolver nos professores (em formação inicial e contínua) a capacidade de estarem em contínua aprendizagem e a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional”.

Parece-nos que a formação deve ser repensada, englobando a educação para a cidadania e a valorização e crescimento da pessoa, em todas as dimensões humanas, uma vez que os professores são agentes de desenvolvimento humano e que o seu processo formativo deverá trazer não só mais-valias ao nível de saberes e conhecimentos, mas também contribuir para torná-los pessoas melhores.

A supervisão aparece mencionada na legislação consultada apenas como uma das áreas de formação especializada prevista na LBSE (1986). A área de supervisão pedagógica e formação de formadores encontra-se definida no DL n.º 95/97, alínea f), já referido anteriormente tendo como objectivo “qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projectos e actividades de formação inicial e contínua “educadores e professores”.

Deste modo, parece-nos que as potencialidades da supervisão na formação continuada de professores não estão ainda reconhecidas no suporte legislativo do nosso país.

SÍNTESE

Para concluir podemos afirmar que o campo da supervisão tem vindo a expandir-se, alargando-se desde a supervisão institucional à supervisão da prática educativa de professores profissionalizados. Nesta perspectiva, interessa salientar os contributos que a supervisão interpares, colaborativa pode oferecer, na interação entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular, a partir de necessidades reais da prática destes profissionais. Por outro lado, o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes pode reflectir-se na melhoria da qualidade das práticas educativas, sendo potenciadora de uma escola cada vez mais inclusiva.

CONCLUSÃO

Na primeira parte deste estudo foi apresentada a informação considerada relevante para o enquadramento teórico do presente estudo. Assim, procurámos compreender e enquadrar no contexto de uma sociedade em constante mudança e desenvolvimento, os novos e complexos desafios que a filosofia da Escola Inclusiva coloca aos sistemas educativos, em geral, uma vez que estes desempenham um papel primordial no desenvolvimento da pessoa humana e na preparação das novas gerações.

Neste sentido, analisámos os conceitos de Inclusão, Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva que remetem para a escola, também ela em mudança, a responsabilidade de se organizar, de modo a encontrar formas de responder eficazmente e com qualidade, às necessidades educativas de uma população escolar heterogénea e, constituir-se como um espaço onde “todos os alunos possam aprender juntos independentemente das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994). Neste contexto, cabe à escola transformar-se no sentido de mobilizar e interagir com os recursos disponíveis e a disponibilizar, exigindo uma nova dinâmica nas funções, papéis e competências dos professores. Se quisermos caminhar rumo a uma educação cada vez mais inclusiva, é fundamental que os professores sejam pessoas e profissionais implicados, reflexivos e críticos, capazes de trabalhar juntos de forma colaborativa e motivados para investigar diversos aspectos das suas práticas com o objectivo de melhorar a qualidade das mesmas. Neste contexto, demos especial importância à profissionalidade docente e às dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Reconhecemos que a actividade do professor é um processo inacabado, em permanente reconstrução, e que se desenvolve, no cruzamento de interacções que envolvem outras dimensões para além da pedagógica e, nesse mesmo processo, a qualidade das relações pessoais e interpessoais são de importância vital para a transformação das práticas.

Neste sentido, a formação continuada orientada para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas parece ser um recurso fundamental. Neste âmbito a supervisão colaborativa, entre pares, terá um papel relevante a desempenhar, na medida em que pode facilitar a construção do conhecimento profissional e pessoal em contexto de trabalho. Assim, a supervisão terá como objectivo produzir desenvolvimento e inovação. Parafraseando Soares (1995: 144) a supervisão tem como objectivo “ construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e aos desafios com que os profissionais se confrontam no decurso das suas interações nos contextos educativos”. É na perspectiva da autora (*ibidem*) “simultaneamente o processo de inovar, pelas possibilidades de transformar e criar alternativas, que se constitui o motor da Supervisão”.

Sendo assim, o conhecimento da pessoa do professor, nas dimensões pessoal e interpessoal e a implementação de estratégias de trabalho de forma colaborativa e cooperativa, através de processos reflexivos, entre Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Regular, poderão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, para aprimorar as práticas pedagógicas, proporcionando respostas educativas mais ajustadas e de qualidade, levando a uma melhor relação de trabalho que resultará, assim, num melhor atendimento, em particular, dos alunos com NEE.

Na segunda parte, que corresponde à parte empírica do estudo, procuraremos, assim, compreender como os professores do Ensino Regular do 1.º Ciclo e professores de Educação Especial reconhecem os seus papéis, funções e competências no sentido de promoverem ou não práticas educativas inclusivas nas escolas. Torna-se necessário, reflectirmos sobre o modo de operacionalização do atendimento a alunos com NEE, o modo como a própria escola se organiza, o seu envolvimento e partilha de responsabilidades desde o Órgão de Gestão da Escola, ao modo como professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular actuam na sua prática profissional. Os processos de interacção destes professores, em contexto de trabalho, e as inter-relações estabelecidas, podem revelar evidências de extrema importância, que proporcionem o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e o estabelecimento ou a reestruturação das relações interpessoais.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

OPÇÕES METODOLOGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Toda e qualquer investigação tem em vista criar e aprofundar conhecimento ou seja, conhecer e compreender cada vez melhor a realidade social, na qual o Homem se insere, e ajudar a melhorar a vida em sociedade e o trabalho dos profissionais, neste caso particular, dos profissionais de educação. Assim, este capítulo tem como principal objectivo apresentar de forma fundamentada os pressupostos metodológicos que orientam a nossa estratégia de investigação.

4.1. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Tendo por base o objecto de estudo desta investigação e os objectivos delineados, a nossa opção recaiu sobre uma abordagem investigativa de natureza qualitativa e interpretativa, configurando-se, ainda, como um estudo de natureza exploratória com algumas características dos estudos de caso.

Guba e Lincoln (1994) afirmam que adoptar uma metodologia de investigação passará em primeiro lugar por se saber o que pensa o investigador sobre a realidade e a sua natureza e o que existe neste domínio que possa ser conhecido. Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994: 52), toda a investigação “se baseia numa orientação teórica” e os investigadores, conscientes dos seus fundamentos teóricos, servem-se dos mesmos para a recolha e análise dos dados. Neste sentido, “a teoria ajuda à coerência dos dados”, permitindo ao investigador “ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”.

De acordo com Pardal e Correia (1995: 23), o estudo de caso corresponde “a um modelo de análise intensiva de uma situação particular”. Este modelo, “fle-

xível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

Assim, é nossa intenção através do conhecimento e compreensão mais aprofundado da situação em estudo, suscitar a reflexão, procurando formas de intervir com vista à melhoria da qualidade da mesma.

Deste modo, esta investigação incidiu sobre o “estudo de caso”, pela necessidade de estudar uma unidade social específica, seleccionar um aspecto particular dessa organização, compreender e aprofundar o conhecimento disponível sobre esse contexto. Assim, trata-se de um estudo desenvolvido no contexto de trabalho da investigadora com o objectivo de aprofundar conhecimentos sobre o mesmo e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade da relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular tendo em vista a qualidade da intervenção educativa junto de alunos com NEE.

Partindo destes pressupostos e conscientes das dificuldades inerentes aos procedimentos em investigação, escolhemos uma organização (Bogdan e Biklen, 1994) que, no presente estudo, se trata de um Agrupamento de Escolas Vertical do distrito de Viseu, que assegura a escolaridade de crianças do Ensino Pré-escolar ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha deste Agrupamento deveu-se ao facto de ser o local de trabalho da investigadora e de reunir as condições necessárias à implementação deste estudo, nomeadamente a existência de alunos com NEE incluídos nas salas de aula do Ensino Regular, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e professores de Educação Especial especializados.

Porém, uma vez que, há necessidade de controlar a investigação, torna-se necessário delimitar a unidade de análise, pelo que seleccionámos aleatoriamente duas escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas anteriormente referido. Tendo, também, em conta que se trata de um estudo exploratório, e conscientes da dificuldade em entrevistar todos os professores das escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento, tornou-se necessário seleccionar uma amostra, de preferência reduzida (Bogdan e Biklen, 1994). Neste sentido, em cada uma das escolas seleccionámos dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a trabalharem no Ensino Regular e um Professor de Educação Especial com formação especializada e que se encontrava a apoiar os professores do Ensino Regular participantes

nesse estudo, perfazendo um total de quatro professores do 1.º Ciclo do Ensino Regular e dois Professores de Educação Especial.

Durante todo o desenvolvimento do estudo houve sempre a preocupação em salvaguardar junto dos participantes os princípios éticos decorrentes da investigação: consentimento informado, voluntariado, ênfase permanente do anonimato, atribuindo-se a cada participante um nome fictício, e a protecção contra eventuais danos (Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1996, Lima e Pacheco, 2006).

4.2. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

Os primeiros contactos foram feitos com a Escola Sede do Agrupamento, durante o mês de Junho de 2008 e tiveram como objectivo verificar a receptividade do Presidente do Agrupamento referido, para a realização do estudo. Foi-lhe explicado, de forma sucinta, o objectivo da investigação e solicitada a sua colaboração, também como participante no estudo, e a consulta do Projecto Educativo do Agrupamento, tendo sido autorizado. Na mesma altura foi feita uma consulta informal aos professores de Educação Especial que trabalhavam nas duas escolas seleccionadas para este estudo tendo-lhes sido igualmente explicado os objectivos do mesmo. Estes acederam em colaborar na investigação.

O segundo contacto com o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento foi feito em finais do mês de Setembro de 2008, altura em que foi pedida autorização, por carta (Anexo 1), para a realização da investigação. A autorização foi logo concedida à investigadora, desde que fossem salvaguardadas as regras de sigilo e de identidade, bem como a consulta individual a cada um dos potenciais participantes no estudo.

Assim, no final da primeira quinzena de Dezembro, aconteceu um segundo contacto com os professores de Educação Especial no sentido de estes indicarem os professores do 1.º Ciclo com os quais trabalhavam e, simultaneamente, foi-lhes entregue uma carta para oficializar o estudo (Anexo 2). Como um dos professores de Educação Especial trabalhava com quatro professores e, uma vez que

para o nosso estudo, já tínhamos delimitado a amostra, entendendo que seriam dois professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico de cada uma das escolas, conforme já referimos anteriormente, houve necessidade de seleccionar apenas dois professores. A selecção dos participantes foi feita pela investigadora de forma aleatória.

No período de avaliações, ainda no mês de Dezembro, foram contactados os dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma das escolas, tendo-lhes sido também explicados os objectivos do estudo, os instrumentos que seriam utilizados para a recolha de dados e entregue a carta no sentido de formalizar o pedido da sua colaboração. Estes professores também acederam em participar na investigação.

Na segunda semana do mês de Janeiro, a investigadora dirigiu-se à outra Escola do 1.º Ciclo do Agrupamento, sabendo de antemão que os professores estariam reunidos em Conselho de Docentes. Uma vez mais, a investigadora, tendo em conta os critérios anteriormente definidos para a selecção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, informou do objectivo da investigação, solicitando a colaboração de dois professores que reunissem as condições referidas. Tal como na situação anterior, também a estes dois professores que aceitaram participar no estudo, foi-lhes entregue uma carta, no sentido de oficializar a colaboração na Investigação (Anexo 2).

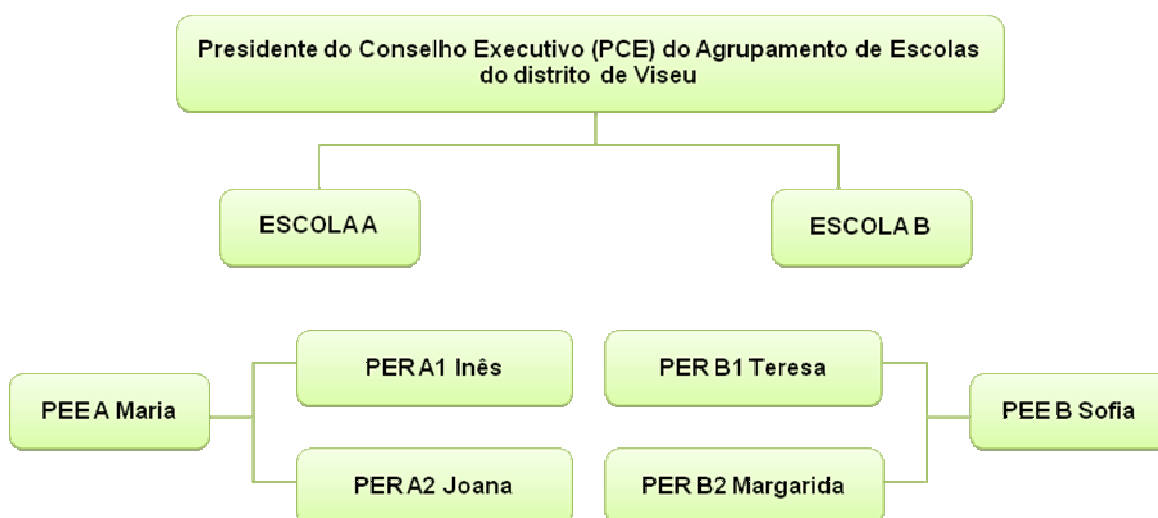
Após o consentimento de todos os participantes, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade enunciada pelos mesmos, tendo sido realizadas durante o mês de Fevereiro de 2009.

4.3. SUJEITOS DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO

Tendo por base o objecto de estudo desta investigação, consideramos como sujeitos participantes deste estudo, e conforme se pode verificar na Figura 1, duas professoras de Educação Especial, com formação especializada, quatro professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico com alunos com NEE incluídos nas suas turmas, e o Presidente do Conselho Executivo (PCE) do Agrupamento de

Escolas seleccionado. A pertinência da participação do Presidente do Conselho Executivo neste estudo prende-se com o facto do mesmo, pelo cargo que ocupa, nos poder proporcionar uma visão global do Agrupamento de Escolas, permitindo-nos, deste modo, melhor compreender e enquadrar os dados recolhidos junto dos restantes participantes.

Figura 1- Participantes no Estudo



Relativamente à caracterização dos participantes neste estudo, através da análise do Quadro I verificamos que todos são do sexo feminino, à excepção do PCE que é do sexo masculino. No que diz respeito à idade das professoras de Educação Especial, estas têm respectivamente 44 e 55 anos. No que diz respeito às idades das professoras do Ensino Regular, variam entre os 37 e os 53 anos. Quanto ao PCE tem 51 anos de idade.

Quadro I
Caracterização dos participantes por idade e sexo

Participantes	Idade	Sexo
PEE A Maria	44	F
PEE B Sofia	55	F
PER A1 Inês	37	F
PER A2 Joana	43	F
PER B1 Teresa	33	F
PER B2 Margarida	53	F
PCE	51	M

Quanto à categoria/grupo profissional, e segundo o Quadro II, uma das professoras de Educação Especial (PEE A Maria) pertence ao Quadro deste Agrupamento, sendo Professora Titular do grupo 910. Possui 24 anos de serviço, dos quais 21 anos prestados na Educação Especial. Este tempo de serviço em Educação Especial compreende nove anos antes da especialização e doze anos após a Formação Especializada em Educação Especial.

A outra professora de Educação Especial (PEE B Sofia) pertence à categoria de Professora e ao Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, grupo 910. Em relação ao tempo de serviço, tem 13 anos de serviço, dos quais 10 anos foram prestados na Educação Especial. Este tempo de serviço em Educação Especial compreende oito anos sem especialização e dois anos após a Formação Especializada em Educação Especial. Assim, salientamos o facto das professoras de Educação Especial terem formação especializada na área de Educação Especial e possuírem experiência profissional no trabalho com alunos NEE. Destacamos ainda a grande experiência profissional da professora PEE A Maria. Por outro lado, verificamos que estas duas professoras desempenharam também funções docentes no Ensino Regular durante 3 anos.

Quadro II

Caracterização dos professores de Educação Especial por categoria/grupo profissional e tempo de serviço

Participantes	Categoria/Grupo Profissional	Tempo de serviço		
		E. R.	E.E.	Total
PEE A Maria	Professora Titular de Q.A. Grupo 910	3	21	24
PEE B Sofia	Professora do Q.Z.P. Grupo 910	3	10	13

Relativamente à categoria/grupo profissional, tal como consta no Quadro III, as professoras do Ensino Regular, PER A1 Inês, PER A2 Joana e PER B1 Teresa pertencem à categoria de Professor e fazem parte do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, grupo 110. A outra professora do Ensino Regular participante no estudo, PER B2 Margarida, é Professora Titular do Quadro deste Agrupamento, grupo 110. Quanto ao tempo de serviço, duas professoras do Ensino Regular têm 10 anos, uma tem 14 anos de serviço e outra possui 30 anos de serviço docente.

O PCE é Professor Titular do Quadro do Agrupamento, grupo 200, e possui 30 anos de serviço.

Quadro III

Caracterização dos professores do Ensino Regular e PCE por categoria/grupo profissional e tempo de serviço

Participantes	Categoria/ Grupo Profissional	Tempo de serviço
PER A1 Inês	Professora de Q.Z.P. Grupo 110	10
PER A2 Joana	Professora do Q.Z.P. Grupo 110	14
PER B1 Teresa	Professora do Q.Z.P. Grupo 110	10
PER B2 Margarida	Professora Titular do Q. A. Grupo 110	30
PCE	Professor Titular do Q. A. Grupo 200	30

Em relação à formação obtida pelos participantes, através da análise do Quadro IV, verificamos que todos os professores possuem licenciatura, embora a formação inicial da PER B2 Margarida, da PEE A Maria e do PCE seja o Curso do Magistério Primário de Professores do Ensino Primário e a PEE B Sofia tenha bacharelato no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A PEE A Maria possui formação especializada em Educação Especial, Curso de Formação Especializada em Problemas Intelectuais e Motores, Mestrado em Ciências da Educação e, neste momento, é doutoranda também na área de Ciências da Educação. A PEE B Sofia possui também especialização em Educação Especial, Curso de Formação Especializada em NEE, Deficiência Mental ou Multideficiência.

Quanto à formação especializada da PER B2 Margarida esta possui Curso de Formação Especializada em Administração Escolar.

O PCE fez licenciatura em História, Formação Especializada em Administração Escolar, Mestrado em História e Filosofia da Ciência e aguarda apresentação de provas de Doutoramento em Ciências da Educação.

Quadro IV
Formação académica dos participantes no estudo

Participantes	Formação Académica				
	Bacharelato (Ano)	Licenciatura (Ano)	Curso de Formação Especializada (Ano)	Mestrado (Ano)	Doutoramento (Ano)
PEE A Maria	Mag. Primário Professores de Ensino Básico 1985	Ciências da Educação 2000	Problemas Intelectuais e Motores 1996	Ciências da Educação: Análise social e Administração da Educação 2004	Ciências da Educação 2008 Doutoranda
PER A1 Inês	_____	1.º Ciclo Variante E.V.T 1994	_____	_____	_____
PER A2 Joana	_____	1º Ciclo Variante Ciências /Matem. 2004	_____	_____	_____
PEE B Sofia	1.º Ciclo 1994	Complemento de Formação 1.º Ciclo 2004	Educação Especial: NEE, Deficiência Mental ou Multideficiência 2006	_____	_____
PER B1 Teresa	_____	Professores do 1.º Ciclo/Variante E.V.T. 1999	_____	_____	_____

PER B2 Mar- garida	Mag. Primário Professores de Ensino Básico1976	Ensino da Música1999	Administração Escolar1993	_____	_____
PCE	Mag. Primário Professores de Ensino Básico1978	História1987	Administração Escolar 1994	História e Filosofia da Ciência 2003	Aguarda defesa de provas

Assim, podemos constatar que as três professoras que têm uma licenciatura de raiz pertencem a duas variantes: Ciências/Matemática e Educação Visual e Tecnológica. Estas são as únicas que parecem não ter investido na sua formação pós-formação inicial. Os outros quatro professores, os que não têm uma licenciatura de raiz, procuraram licenciar-se, quer obtendo o grau de Licenciado através de licenciaturas de raiz, como por exemplo, Licenciatura em Ciências da Educação, entre outras, quer através dos Complementos de Formação, como é o caso da PEE B Sofia. Por outro lado, salientamos que estes professores têm formação especializada e os que têm Mestrado avançaram para Doutoramento.

4.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Todo o processo de recolha de informação implica uma estratégia precisa. De acordo com Almeida e Pinto (1995: 85), “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa”.

Para Quivy e Campenhoudt (1996: 190), as técnicas de recolha de dados “(...) consistem em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

Assim, no presente estudo recorreremos ao inquérito por entrevista (entrevista semi-estruturada) e à análise documental como técnicas privilegiadas de recolha de dados.

4.4.1 A entrevista

Segundo Bodgan e Bilken (1994:134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Em relação ao tipo de entrevista, optámos pela semi-estruturada, por esta nos permitir recolher informação que anteriormente tínhamos traçado nas questões de investigação, orientando o nosso percurso para os objectivos propostos.

Assim, este tipo de entrevista é geralmente utilizado em estudos que procuram conhecer as percepções, atitudes e motivações dos sujeitos relativamente a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspectos mais valorizados e de maior significação para os entrevistados.

Esta possibilidade parecia-nos importante por ir ao encontro do nosso interesse em conhecer o sentido que os participantes no estudo davam “às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações, as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 193).

As entrevistas semi-estruturadas apresentam duas grandes vantagens para o objectivo da investigação. Segundo De Ketele (1995), a informação que se deseja recolher reflecte melhor as representações, na medida em que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na forma de se expressar e porque se pode recolher a informação num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre e na qual não se possui a garantia de se obter uma informação pertinente. Ao mesmo tempo, o discurso é feito por partes cuja ordem é mais ou menos determinada segundo a receptividade dos entrevistados. Neste tipo de entrevistas existem

alguns pontos de referência orientados para o objectivo que se pretende alcançar, mas há uma orientação moderada.

Neste sentido foram construídos três guiões:

- Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de escolas (Anexo 3);
- Guião da entrevista aos Professores do Ensino Regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 4);
- Guião da entrevista aos Professores de Educação Especial (Anexo 5).

Os guiões das entrevistas serviram essencialmente para orientar as entrevistas e simultaneamente dar-nos a garantia de que seriam colocadas as mesmas questões aos participantes no estudo. Contudo, as questões não foram colocadas na ordem em que foram anotadas nos guiões e, nem sempre, sob a formulação prevista. Assim, e de acordo com Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2005: 166) no decurso das entrevistas “o investigador vai adaptando cada nova questão em função da resposta ou da informação que o indivíduo lhe acabou de dar, a fim de a aprofundar e melhor compreender.”

No que diz respeito aos objectivos que serviram de orientação à construção dos guiões das entrevistas referidos anteriormente, estes são manifestamente coincidentes, conforme se pode verificar no Quadro V.

Quadro V
Objectivos das entrevistas

Objectivos	Entrevista PCE	Entrevista PER	Entrevista PEE
Conhecer as percepções, atitudes e crenças em relação à inclusão de alunos com NEE em turmas regulares.	x	x	x
Especificar vantagens e obstáculos na construção de uma escola inclusiva.	x	x	x
Explicitar o conceito de NEE.	x	x	x
Especificar aspectos relacionados com a organização do atendimento educativo a alunos com NEE.	x	x	x
Identificar funções e papéis dos PER e PEE.	x	x	x
Conhecer aspectos da relação PEE/PER relacionados	x	x	x

com o atendimento a alunos NEE.			
Reconhecer competências pessoais e interpessoais na relação supervisiva entre o Professor de Educação Especial e o Professor do Ensino Regular.	x	x	x
Conhecer as percepções dos participantes em relação à formação continuada.	x	x	x
Identificar necessidades de formação continuada dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular.		x	x

Pretendíamos desta forma confrontar e cruzar os dados fornecidos pelas professoras de Educação Especial, professoras do Ensino Regular e Presidente do Conselho Executivo. Cada entrevista tinha três blocos temáticos: um sobre aspectos relacionados com a Inclusão Educativa, outro com questões sobre a Relação Supervisiva estabelecida entre o Professor de Educação Especial e o Professor do Ensino Regular e a organização do atendimento aos alunos com NEE e, um último, que aborda aspectos relacionados com Formação Continuada e Necessidades de Formação dos participantes.

Depois de elaborados os guiões das entrevistas, procedemos à sua validação, de forma a garantir a boa compreensão das questões e que as respostas não se afastassem significativamente dos objectivos da investigação. Por outro lado, a validação foi uma forma de treinar a condução das mesmas para a sua futura aplicação (Quivy e Campenhoud, 1992). Assim realizámos três entrevistas prévias, uma para cada um dos guiões, com sujeitos com características idênticas às dos sujeitos participantes na investigação.

A testagem das entrevistas decorreu no dia 15 do mês de Dezembro de 2008 e nos dias 13 e 15 de Janeiro de 2009, tendo conduzido à reformulação de algumas das questões a colocar. E passámos, então, à etapa seguinte, ou seja, à sua aplicação aos participantes no estudo, de acordo com a calendarização apresentada no quadro VI.

Quadro VI

Calendarização das entrevistas

Participantes	Data das entrevistas
PCE	10/02/2009
PEE A Maria	06/02/2009
PER A1 Inês	04/02/2009
PER A2 Joana	16/02/2009
PEE B Sofia	13/02/2009
PER B1 Teresa	09/02/2009
PER B2 Margarida	12/02/2009

Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas onde os participantes leccionam e na escola sede do Agrupamento e duraram aproximadamente uma hora, à excepção da entrevista efectuada ao PCE que demorou cerca de 1h e 30m. Procurámos ainda garantir condições nos locais da gravação, sobretudo condições de ausência de ruído de fundo e interferências, o que nem sempre foi possível.

No protocolo da entrevista, informámos sucintamente cada um dos entrevistados sobre o objectivo da mesma e foi assegurada a confidencialidade e anonimato da informação prestada.

As entrevistas foram todas gravadas em registo áudio, tendo sido pedida previamente autorização aos entrevistados. Posteriormente procedeu-se à transcrição integral e fiel das mesmas, respeitando as incongruências gramaticais próprias do discurso oral, as repetições e pausas. De seguida, foram devolvidos os protocolos com a transcrição das entrevistas aos participantes do estudo, para que estes procedessem à sua validação, ou seja, completassem ou alterassem ideias que não estivessem em conformidade com o que pretendiam transmitir.

É de referir que todos os participantes no estudo manifestaram o seu acordo com a transcrição efectuada (Anexo 7).

4.4.2 A análise documental

Tal como já referimos anteriormente, para a recolha de informação recorreremos também à análise do Projecto Educativo do Agrupamento.

A sua consulta tinha como objectivo saber quais as linhas orientadoras que serviram de base à construção do mesmo, no que diz respeito à concepção de escola, prioridades curriculares, competências privilegiadas, para além da recolha de dados de identificação do Agrupamento e de organização no que diz respeito ao atendimento de alunos com NEE.

4.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos através das entrevistas semi-estruturadas e documentos entendemos que a técnica de análise de conteúdo é a mais adequada à natureza dos dados recolhidos nesta investigação.

Esta técnica é um processo sistemático que envolve codificação de dados e construção de um sistema de categorias que captem características relevantes e pertinentes ao estudo (Bardin, 1977). Tem como objectivo o tratamento da informação previamente recolhida de forma a conduzir o investigador a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

De acordo com a mesma autora (ibidem: 119) “a categorização tem como primeiro objectivo (...), fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Esta simplificação passa pela construção de um sistema de categorias que facilitem a compreensão do sentido do material analisado.

No âmbito deste estudo, o sistema de categorias foi construído de forma progressiva, mediante a utilização de categorias definidas *a priori*, a partir do enquadramento teórico, das questões e objectivos da investigação, dos guiões das entrevistas e, de categorias emergentes a partir da análise dos dados recolhidos (Bardin, 1977).

Começámos então por fazer uma leitura *flutuante* (Bardin, 1977) do material recolhido para que e, tal como refere Esteves (2007: 113), nos impregnásse-

mos da “natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento”.

De seguida, definimos quais eram as unidades de registo e de contexto que serviram de suporte à análise de conteúdo.

Assim, e de acordo com Esteves (2007: 114) entende-se por unidade de registo “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a cada categoria”. Definimos como unidade de registo o tema. Este, segundo Berelson, cit. in Bardin (ibidem: 105) é definido como “uma afirmação acerca do assunto”. De acordo com Bardin (1977: 105) fazer uma análise temática consiste “em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”.

Para a identificação da cada unidade de contexto considerámos as entrevistas na sua globalidade e não as respostas dadas pelos participantes no estudo a cada uma das questões, na medida em que o contexto na sua globalidade permitiria compreender melhor o significado de cada unidade de registo.

Bardin (1977: 107) afirma que a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, (cujas dimensões superiores à unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo”.

Vala (1990: 114) sugere que a unidade de contexto é “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”.

Por outro lado, esta leitura flutuante inicial permitiu-nos encontrar semelhanças e regularidades, a partir das quais fomos elaborando uma lista preliminar de dimensões, categorias e subcategorias de codificação caracterizadas por uma, duas, três palavras ou mais palavras.

Após a definição destas categorias preliminares, e de acordo com Bodgan e Bilken (1994), atribuímos a cada uma delas um número diferente. De seguida, voltamos a ler as entrevistas e, à medida, que íamos lendo fomos marcando com os respectivos números das categorias de codificação tudo o que os participantes afirmavam acerca de cada tema.

Seguidamente passámos à etapa seguinte, onde recorremos à técnica de recorte e colagem. Assim, construámos um quadro de dupla entrada para cada categoria e agrupámos em cada uma, todas as afirmações feitas pelos participantes que possuíam indicadores relativos a cada uma das categorias de codificação (Anexos 8 e 9).

É de salientar que ao longo deste processo foi necessário alterar, algumas vezes, as categorias e subcategorias, implicando ler novamente os protocolos das entrevistas para uma melhor compreensão do sentido das unidades de registo e de contexto.

Uma vez que, a principal fonte de recolha de dados foram as entrevistas, a descrição e interpretação dos resultados do estudo resultaram principalmente do cruzamento das respostas dos diversos sujeitos participantes.

Assim, o sistema de análise encontra-se organizado em 3 dimensões de análise, integrando cada dimensão de análise um conjunto de categorias e de subcategorias conforme se apresenta no Anexo 6.

São elas:

- Dimensão 1: **Educação Inclusiva**
- Dimensão 2: **Relação Supervisiva Professor de Educação Especial/Professor do Ensino Regular**
- Dimensão 3: **Formação Continuada**

Para a primeira dimensão de análise - **Educação Inclusiva** - identificamos duas categorias que emergiram da análise das entrevistas:

a) Escola Inclusiva – Esta categoria remete-nos para as percepções, de escola enquanto espaço educativo de todos os alunos. Desta categoria emergem duas subcategorias: **i)** o conceito de escola inclusiva, que nos remete para o plano das ideias, dos pressupostos da Escola Inclusiva, e **ii)** a percepção das professoras de Educação Especial, do Ensino Regular e do PCE em relação aos seus contextos de trabalho. Nesta subcategoria emergem a posição pessoal dos participantes e da comunidade, também na perspectiva dos próprios participantes,

face à inclusão de alunos com NEE e as vantagens e obstáculos na operacionalização da Escola Inclusiva.

b) Necessidades Educativas Especiais – Esta categoria prende-se com a forma como as professoras e o PCE vêem os alunos com NEE. Integra três subcategorias i) conceito de NEE, ii) organização do atendimento a alunos NEE e iii) responsabilidade pelo atendimento dos mesmos alunos. Com a primeira subcategoria, procura-se compreender qual são as perspectivas dos participantes no estudo em relação aos modelos integrador e/ou inclusivo na definição do conceito. Relativamente à segunda – organização do atendimento - como é que é feita a distribuição de turmas e alunos com NEE pelas turmas e pelos professores de Educação Especial, a modalidade de apoio prestado e a sua periodicidade, assim como a responsabilidade pelo mesmo atendimento.

Quanto à segunda dimensão de análise – **Relação supervisiva Professor de Educação Especial/Professor do Ensino Regular** – identificamos três categorias:

a) Funções e papéis – Esta categoria permite identificar papéis e funções organizativas, supervisivas e pedagógicas dos *professores de Educação Especial* e dos *professores do Ensino Regular*.

b) Relação supervisiva – Esta categoria permite compreender como se processa a relação entre estes dois profissionais na organização e intervenção educativa junto dos alunos NEE. Deste modo, contempla uma subcategoria que diz respeito aos *encontros formais e informais* entre estes profissionais, onde se procura saber, de acordo com os participantes, se nesses encontros é desenvolvido um trabalho em conjunto (colaboração), ou se se fomenta a partilha de saberes e conhecimentos, ou a reflexão sobre a intervenção e estratégias e actividades a desenvolver ou visa a gestão das dificuldades. Ao mesmo tempo procura-se saber ainda se há partilha de sucessos e insucessos bem como incentivos que fomentem, ou não, um sentimento de segurança, por parte do Professor do Ensino Regular na sua intervenção educativa com alunos NEE.

c) Perfil pessoal – Esta categoria inclui três subcategorias que remetem para i) competências profissionais, ii) pessoais e iii) interpessoais consideradas relevantes na relação supervisiva Professor de Educação Especial e Professor do

Ensino Regular. A subcategoria *competências profissionais* foi identificada a partir das respostas dadas pelos participantes, e diz respeito à formação especializada do Professor de Educação Especial e a conhecimentos abrangentes relacionadas com o nível de ensino no qual trabalha. A subcategoria *competências pessoais* aparece ligada a características pessoais identificadas no discurso dos participantes no estudo. Na subcategoria *competências interpessoais* procura-se compreender quais são, do ponto de vista interpessoal, as características importantes para estes professores.

Por fim, a terceira dimensão de análise - **Formação Continuada** - integra duas categorias:

a) Concepção de formação continuada – Esta categoria foi definida *a posteriori* e inclui três subcategorias: i) *vertente científica e pedagógica*, ii) *vertente experiencial* e iii) *vertente transformadora*. Procura-se assim compreender as finalidades relevantes na formação continuada, ou seja, o que os professores participantes no estudo valorizam em termos da formação continuada.

b) Necessidades de formação – Desta categoria emergem duas subcategorias: i) *formação formal* e ii) *formação informal*. A primeira engloba o plano de formação do agrupamento, formação em NEE e outras formações que os professores frequentaram ou frequentam consideradas relevantes, ou não, para desenvolverem práticas educativas inclusivas. A segunda subcategoria prende-se com as necessidades de formação que os professores sentem no seu dia-a-dia e como procuram superá-las.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Depois de explicitadas as opções metodológicas e contextualização do estudo passamos à fase de apresentação e análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação, começando pela apresentação do agrupamento e contextos de trabalho dos participantes no estudo. Recordamos que foi realizada uma entrevista semi-estruturada aos professores de Educação Especial, aos professores do Ensino Regular e ao PCE como instrumento de recolha de dados. As entrevistas foram sujeitas à técnica de análise de conteúdo, através de um processo de categorização já explicitado no capítulo anterior deste mesmo estudo. Os dados recolhidos nas entrevistas relativos aos participantes no estudo são apresentados em simultâneo.

Na apresentação e análise dos dados, e conforme já tivemos oportunidade de referir anteriormente, optámos por atribuir um nome fictício a cada um dos participantes de forma a salvaguardar o anonimato dos mesmos, e que agora recordamos. Assim, na escola A temos como participantes a professora de Educação Especial Maria (PEE A Maria), e as professoras do 1º ciclo Inês e Joana (respectivamente PER A1 Inês, PER A2 Joana). No que se refere à escola B temos como participantes a professora de Educação Especial Sofia (PEE B Sofia), e as professoras do 1º ciclo Teresa e Margarida (respectivamente PER B1 Teresa, PER B2 Margarida).

A interpretação de dados será feita no final da análise de dados.

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

5.1.1 Caracterização do Agrupamento

Para uma melhor compreensão consideramos fundamental uma breve apresentação do Agrupamento de escolas e das escolas do mesmo agrupamento envolvidas no âmbito deste estudo.

Trata-se de um Agrupamento Vertical do distrito de Viseu e é constituído por 12 unidades educativas: 5 Jardins-de-infância, 6 escolas do 1.º Ciclo e uma escola de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O Agrupamento encontra-se enquadrado numa zona urbana de recente expansão demográfica – meio socioeconómico favorecido, coexistindo com grupos étnicos minoritários. Também existem zonas peri-urbanas, com algumas características rurais – meio socioeconómico desfavorecido.

Conforme se pode ver no Quadro VII, no Agrupamento existem três níveis de ensino, Ensino Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclos. Tal como consta no Projecto Educativo do Agrupamento, no ano lectivo 2008/09, havia no agrupamento 1103 alunos, dos quais 240 frequentam o Ensino Pré-Escolar, 641 o 1.º Ciclo e 252 o 2.º Ciclo do Ensino Básico. No mesmo ano lectivo havia no Agrupamento 96 docentes, distribuídos respectivamente 14 no Ensino Pré-escolar, 44 no 1.º Ciclo e 38 no 2.º Ciclo. Pela informação recolhida junto do PCE, existem 5 professores de Educação Especial com Formação Especializada na área de Educação Especial e 3 professores de apoio socioeducativo. Os professores de Educação Especial estão incluídos no grupo de docentes do 2.º Ciclo e os professores de apoio socioeducativo no grupo de docentes do 1.º Ciclo.

Quadro VII
Caracterização da população escolar

Ano Lectivo 2008/2009	Pessoal Docente	Pessoal Discente	Pessoal não docente
Pré-Escolar	14	240	5
1.º Ciclo	44	641	9
2.º ciclo	38	252	19
TOTAL	96	1103	33

Tal como podemos observar no Quadro VIII, do total de alunos que frequentam este agrupamento, 38 alunos apresentam NEE de carácter permanente. Todos eles foram avaliados de acordo com o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Versão para crianças e jovens (CIF-CJ) e integrados nas várias turmas das escolas do agrupamento.

Quadro VIII
Alunos com NEE do Agrupamento

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	NÍVEL DE ESCOLARIDADE		TOTAL
NÚMERO DE ALUNOS COM NEE	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		3
	1.º CICLO	1.ºano	5
		2.ºano	4
		3.ºano	9
		4.ºano	7
	2.º CICLO	5.ºano	3
		6.ºano	7
TOTAL DE ALUNOS COM NEE			38

Funciona também no Agrupamento uma Unidade de Apoio a Alunos Surdos, que apoia no Ensino Pré-escolar 3 alunos e no 1.º Ciclo existe uma turma de 10 alunos. Fazem parte desta Unidade: três docentes do grupo 920 (uma educadora e dois professores), uma terapeuta da fala e um intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Estes profissionais desenvolvem a sua intervenção exclusivamente com os alunos surdos da Unidade de apoio já referida.

5.1.2 Caracterização da Escola A

A Escola A situa-se numa zona urbana na cidade de Viseu. A zona onde se encontra tornou-se numa área residencial privilegiada, com elevado índice de procura por parte da população. Quanto à distribuição dos tempos curriculares, no 1º ciclo é feito em regime de desdobramento, devido à escassez de espaços e ao elevado número de alunos que frequenta a escola.

O espaço físico da escola é constituído por um único edifício de dois andares, de construção moderna e compreende 7 salas de aula normais, 7 salas específicas (E.V.T., Ciências da Natureza, Educação Musical e Centro de Recursos) e 22 outros espaços funcionais (Secretaria, Gabinetes do Conselho Executivo, Gabinete de Psicologia, Ginásio, Sala de Convívio, Refeitório, Cozinha, Bares, Gabinete Médico, Reprografia, Sala de Docentes, Sala de Pessoal Não Docente, Gabinetes de Trabalho, Instalações Sanitárias, Papelaria e Sala Multiusos). Possui a nível de equipamento meios audiovisuais, didáticos e multimédia adequados às necessidades. No espaço exterior possui campo de futebol e uma pequena área com espaços verdes.

Conforme se pode observar no Quadro IX, a população escolar da escola é constituída por 394 alunos distribuídos por dois ciclos de ensino. No 1.º Ciclo há 176 alunos distribuídos por 8 turmas e no 2.º Ciclo, 218 alunos distribuídos por 11 turmas. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 6 e os 13 anos. Do total de alunos da escola, 18 apresentam NEE, oito dos quais fazem parte do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Do total de professores, 18 pertencem ao 1.º Ciclo, 3 professores são de Educação Especial e, como grupo transversal apoiam os alunos e professores dos vários níveis de ensino e 33 professores são do 2.º Ciclo. A escola conta ainda com 8 administrativos, 13 assistentes operacionais e uma psicóloga.

Quadro IX
Distribuição da população escolar da Escola A

NÍVEL DE ENSINO	ALUNOS	ALUNOS NEE	DOCENTES	NÃO DOCENTES
1º CEB	176	8	21*	13 AAE 8 Administrativos 1 Psicólogo
2º CEB	218	10	36	
TOTAL	394	18	74	

* Estão incluídos 3 docentes de Educação Especial

5.1.3 Caracterização da Escola B

A Escola B situa-se numa zona peri-urbana com algumas características rurais. A população dedica-se ainda a alguma agricultura de subsistência e, trabalham na construção civil e serviços, na cidade de Viseu.

O espaço físico da escola é constituído por 3 salas de aula, cinco casas de banho, dois gabinetes pequenos, uma cozinha pequena, uma arrecadação e uma biblioteca, que pertence à rede de bibliotecas escolares. No espaço exterior possui um logradouro vedado e um recreio amplo.

Tal como podemos observar no quadro X, trata-se de uma escola pequena com apenas 46 alunos. Esses alunos encontram-se distribuídos por três turmas: a do 1.º ano com 11 alunos, a do 2.º ano com 15 alunos e a do 3.º/4.º anos com 20 alunos. Os alunos têm idades compreendidas entre os seis e onze anos.

Do corpo docente da escola fazem parte três professoras do grupo 110 e uma professora de Educação Especial, a tempo parcial, pois apoia para além desta, mais duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento. O pessoal não docente compreende uma auxiliar da acção educativa e duas tarefeiras contratadas pela Câmara Municipal de Viseu.

Quadro X
Distribuição da população escolar da Escola B

NÍVEL DE ENSINO	ALUNOS	ALUNOS NEE	DOCENTES	NÃO DOCENTES
1.º Ciclo do Ensino Básico	46	3	1 Prof. do grupo 110, do Q. do Agrupamento 2 prof. do grupo 110, do Quadro de Zona Pedagógica 1 Prof. E.E., grupo 910, do Q. de Zona Pedagógica, a tempo parcial	1 AAE 2 Tarefeiras (CMV)
TOTAL	46	3	3 + 1 a tempo parcial	3

5.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5.2.1 Escola Inclusiva

Quando questionados sobre o que consideram ser uma Escola Inclusiva, constatamos que todos os professores entrevistados, quer os da Educação Especial como os do Ensino Regular, consideram que uma **escola inclusiva é uma escola que deve ser para todos** e que, por isso mesmo, deverá receber todas as crianças da comunidade, **independentemente das suas singularidades**, proporcionando-lhes não só **oportunidades de acesso, mas também respostas educativas apropriadas às suas características**, conforme se pode verificar pelos excertos seguintes:

“Tem de ser democrática e tem de oferecer a todas as crianças, independentemente até da sua condição física ou intelectual... da sua origem social ou étnica as mesmas condições” [PEE A Maria].

“Uma escola inclusiva é quando recebe todo o tipo de crianças da comunidade, sejam elas alunos com problemas ou não” [PER A1 Inês].

“Inclusiva é uma escola que proporciona os meios e recursos humanos e materiais, que dá oportunidade e que potencializa o que os miúdos têm para ser potencializado, seja quais forem as suas características” [PER A2 Joana].

“É uma escola para todos, onde todos têm os mesmos direitos, os mesmos deveres [PER B1 Teresa].

[É] “aquela que não distingue nenhuma criança nem pelo bem, nem pelo mal”. [PER B2 Margarida]

“Uma escola, onde todos os alunos tenham o seu lugar e que dê respostas educativas de acordo com as necessidades educativas de todos os alunos que tem. [...] Estar incluído não significa fazer todos o mesmo”. [PEE B Sofia].

Parece emergir, assim, do discurso destas professoras, em particular no que se refere à PER A2 Joana e à PEE B Sofia, a necessidade de se implementarem práticas de gestão curricular flexíveis e diferenciadas, como forma de garantir aos alunos com NEE o acesso a aprendizagens de qualidade.

Salientamos ainda o facto da PEE A Maria chamar a atenção de que a inclusão vai muito mais para além da dimensão física e social quando refere que esta não pode se cingir “*à integração física*” e “*à convivência entre crianças com NEE e sem NEE só aos momentos dos intervalos*” [PEE A Maria]. Assim parece-nos que, na perspectiva desta professora, a inclusão implica também a flexibilização dos currículos de acordo com a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos, bem como a planificação, organização e implementação dos mesmos nos diferentes contextos de aprendizagem para que se assegure a participação e o sucesso dos alunos com NEE.

Na mesma linha das professoras de Educação Especial e do 1.º Ciclo do Ensino Regular, também o Presidente do Conselho Executivo considera que a escola inclusiva tem como objectivo proporcionar **o acesso de todos à escola**, ou seja, “*é basicamente uma fórmula encontrada [...] para se conseguir fazer com que todos tenham acesso a ela*” [PCE]. Acrescenta ainda que “*eu refiro claramen-*

te esta palavra acesso... depois a questão do sucesso já me põe algumas dúvidas” [PCE]. Há dois aspectos que nos parecem emergir do discurso do PCE. O primeiro diz respeito à relação que deverá existir entre o **acesso e o sucesso**, dado que a inclusão de alunos com NEE pressupõe, para além do acesso à escola, a garantia a todos os alunos do direito ao sucesso educativo. O segundo prende-se com algum cepticismo no que se refere a uma efectiva operacionalização da escola inclusiva, muito embora se mostre sensível, tal como as restantes professoras entrevistadas, aos princípios da escola inclusiva, aspecto este que será retomado mais à frente.

Quanto à **posição pessoal** sobre a escola inclusiva, o PCE afirma que assume “*uma postura claramente favorável [...] perante a escola inclusiva no abstracto [...]*” [PCE]. Salaria que aceita “*tudo o que é criança desde que haja vaga, [...]. Elas têm direito e isso é uma das regras pelo que me rejo*” [PCE]. No entanto, retoma a dúvida relativa ao sucesso da inclusão, em particular no que se refere a alunos com NEE muito específicas e mais profundas e afirma que, em relação a este grupo de alunos, a inclusão não está a ser conseguida devido à **inexistência de respostas adequadas**, conforme se pode deduzir no excerto seguinte:

“No caso das NEE [...] alunos com deficiência profunda são alunos que nós não temos capacidade de dar resposta ...não há capacidade de resposta e isto não é exclusão. Isso é o que a mim me revolta, é que nós estamos a admitir todos os casos, cada vez mais a escola abre as portas para todos os casos e cada vez tem menos condições para lhes dar resposta. Isto acontece aqui nesta escola a miúdo, todos os dias” [PCE].

Subentende-se do discurso do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento que o modelo inclusivo e os seus princípios têm vindo a ganhar relevância no sistema educativo e nas políticas educativas. No entanto, as escolas ainda não estão munidas dos recursos necessários à formulação de respostas eficazes para todos os alunos, e que é ainda mais flagrante no caso dos alunos que apresentam NEE mais específicas e profundas.

A este propósito, o PCE questiona ainda se a inclusão não estará a levar à exclusão. Diz mesmo:

“pergunto às vezes qual é a melhor segregação: é ter um aluno com NEE a quem eu não dou apoio e encosto a um canto, porque não lhe posso dar apoio ou esse aluno ter apoio e estar feliz numa instituição e, chamam-lhe pejorativamente institucionalizados, numa instituição onde tem todas as condições, onde tem técnicos, onde tem condições físicas” [PCE].

Ainda no que diz respeito à posição pessoal face à escola inclusiva, todas as professoras de Educação Especial e Ensino Regular manifestam-se **na globalidade, a favor** da mesma. Contudo, este posicionamento favorável está **dependente das circunstâncias em que a inclusão ocorre** e das **características dos alunos com NEE**, indo ao encontro da perspectiva do próprio Presidente do Conselho Executivo apresentada anteriormente. Deste modo, duas das professoras de Ensino Regular e uma professora de Educação Especial questionam a inclusão no caso de alunos com NEE, com deficiências mais profundas, dizendo que:

“Aqueles casos mais profundos, eu não sei até que ponto essa inclusividade, entre aspas, funcionará [...] requerem outros meios, mais recursos especializados [PER A2 Joana].

“[Sou] a favor de alguns casos, acho que nem todos, porque acho que a criança acaba por não se integrar na escola...Deficiências profundas, lógico!” [PER B1 Teresa].

“Há certos casos de crianças que não deviam estar exclusivamente, a tempo inteiro nas escolas regulares: as escolas ainda não têm recursos para dar as respostas que elas precisam e a criança acaba por se cansar e a inclusão acaba por ser exclusão” [PEE B Sofia].

Parece ser possível concluir que este acordo relativo à inclusão e aos pressupostos que lhe são inerentes está dependente das **características dos alunos**, do **seu perfil de funcionalidade** e das **condições físicas, materiais e humanas** que a escola possui, o que nos remete para um conjunto de obstáculos

que dificultam este processo, percebidos por todos os participantes no estudo nos seus contextos de trabalho e já contemplados na literatura.

Assim, e no que diz respeito aos obstáculos percebidos na construção da Escola Inclusiva todos os professores (de Educação Especial e do Ensino Regular) referem, de forma consentânea **a falta de formação do Professor de Ensino Regular.**

A este propósito duas Professoras de Ensino Regular referem:

“É a formação que nos faz falta. [...]Os professores têm de ter formação nesse sentido. [...]Eu sinto falta de formação [PER B1 Teresa].

“Eu não sei, se viesse uma criança, eu não sei caracterizar as doenças, mas há problemas tão graves, há estados de crianças, eu já vi no agrupamento, crianças assim completamente inactivas, que não sei como é que ... se faz com uma criança destas. [...] Não recuso nenhum trabalho, não sei é se estou à altura deles... [PER B2 Margarida].

Subentende-se claramente que estas duas professoras sentem que lhes faz falta formação específica para trabalharem com os alunos com NEE.

Ainda em relação às dificuldades de formação, a professora de Ensino Regular Teresa considera também que existem profissionais com formação especializada para trabalharem com estas crianças e questiona a razão porque estes não vêm à escola. Declara que:

“se a escola inclusiva é trazer a criança aqui e aceitá-la, tem de se trazer os técnicos e as pessoas especializadas para trabalhar com ela. Eles que venham aqui ter connosco ajudar-nos, se calhar numa primeira fase, trabalhar com essa criança e mostrar-nos como é que se faz e depois aí talvez nós consigamos trabalhar com elas...” [PER B1 Teresa].

Parece-nos que, no entender desta professora, há necessidade de colocação de outros recursos humanos especializados também nas escolas para além dos professores de Educação Especial e estes desenvolverem trabalho de colaboração com os professores do Ensino Regular e de Educação Especial. De

acordo com esta professora, os técnicos especializados poderiam também ajudar na formação de professores do Ensino Regular.

A falta de formação do Professor de Ensino Regular é também confirmada pelo Presidente do Conselho Executivo quando afirma:

“O PER não tem essa formação. [...] A formação para o PER não é uma formação que lhes permita ter uma visão holística das questões, uma visão abrangente” [PCE].

Desta forma, parece-nos que todos os participantes no estudo consideram que a formação de professores de Ensino Regular e a existência nas escolas de professores de Educação Especial e técnicos especializados é fundamental na implementação da escola inclusiva. A falta de formação poderá ter consequências em termos de prestações inadequadas, desajustadas ou até inexistentes no atendimento que é prestado pelas professoras do Ensino Regular, na medida em se perspectiva e legisla sobre Inclusão e depois não há formação de professores no sentido de preparação dos mesmos para o trabalho a desenvolver com todos os alunos, particularmente junto de alunos com NEE.

Esta **falta de formação** reflecte-se, também, e de acordo com uma das professoras de Educação Especial, ao nível de **saberes científicos e pedagógicos relacionados com a formação inicial dos professores do Ensino Regular**, nomeadamente conhecimentos de “pedagogia diferenciada” [PEE A Maria]. A mesma professora acrescenta que “se valoriza ainda muito o escrever, o ler” e diz que

“às vezes, as crianças com NEE têm necessidade de outro tipo de ensino que as prepare de modo efectivo para coisas práticas, funcionais. [...] A escola, o ensino não está adequado às suas características e, portanto, elas são obrigadas a fazer e a participar em actividades que nem são interessantes, nem são significativas, nem são as mais adequadas para elas” [PEE A Maria].

Na opinião desta professora e tendo em conta as características e necessidades educativas dos alunos há necessidade da escola proporcionar aprendiza-

gens com carácter mais funcional em detrimento das aprendizagens mais do foro académico.

No mesmo sentido, as duas professoras de Educação Especial reconhecem o **pouco investimento** em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos com NEE, por parte do professor do Ensino Regular, conforme se pode verificar nos excertos seguintes:

“não há aquele investimento, como em relação às outras crianças da turma. [...] Os alunos que conseguem fazer aprendizagens académicas tudo bem e os que não conseguem? Precisam de outras vivências que a escola como está hoje organizada não lhes consegue proporcionar” [PEE B Sofia].

“Há simplesmente um sentimento de que elas devem estar lá e estão lá.[...] Depois o que se faz com elas não é muito importante, acho eu, para potenciar essa situação” [PEE A Maria].

Na perspectiva destas duas professoras de Educação Especial, em relação a alguns alunos com NEE, ou seja, aqueles que necessitam de currículos específicos onde dominem as aprendizagens funcionais, a escola ainda não oferece as condições necessárias ao seu desenvolvimento global, ou seja, ainda não consegue atender às suas características e necessidades individuais. As duas professoras de Educação Especial, em consonância com o PCE, parecem salientar assim, a necessidade da escola se constituir como **oportunidade de acesso e sucesso**, onde os alunos com NEE possam vivenciar experiências de aprendizagem que sejam activas, significativas e de carácter funcional de acordo com as suas características e necessidades.

Ainda, no que diz respeito, aos professores de Educação Especial a professora Maria, reconhece que na intervenção educativa com alunos NEE *“usamos as mesmas estratégias que são usadas no ensino normal, ou seja, parece que as metas ... parece que são as mesmas... É tudo muito escolarizado, é tudo muito igual”* [PEE A Maria].

Por outro lado, menciona também existir alguma “acomodação” da parte dos professores de Educação Especial, que se reflecte na forma como encaram a passagem dos alunos com NEE na escola. Na sua opinião, para os professores,

os alunos *“terem uma passagem pela escola gratificante ou feliz, [...] é pouco importante”*[PEE A Maria]. Parece-nos, segundo a perspectiva desta professora, que no seu contexto de trabalho ainda subsiste o modelo integrador de atendimento aos alunos com NEE, onde se privilegiava o acesso do aluno com NEE à escola regular, uma vez que o que se faz com o aluno para maximizar o seu potencial parece não ser entendido como o mais relevante. Assim, podemos inferir que se o Professor de Ensino Regular ou mesmo o Professor de Educação Especial se sentir pouco competente na sua intervenção educativa com os alunos com NEE, poderá ter tendência para desenvolver atitudes mais negativas que depois poderão traduzir-se em menores interações e menor atenção dispensada aos alunos com NEE e, mesmo, em algumas situações despertar situações conflituosas.

Subentende-se também da análise do discurso das professoras de Educação Especial **dificuldades na utilização de pedagogias activas, de trabalho colaborativo e diferenciado na sala de aula** por parte do professor de Ensino Regular e, no entender de uma professora de Educação Especial, também da parte do próprio professor de Educação Especial. Assim, parece-nos evidente que as escolas devem reflectir sobre as competências pessoais, interpessoais e profissionais requeridas para o atendimento a alunos com NEE, e, por outro lado, se devem preocupar com a formação dos seus agentes educativos, nomeadamente dos professores de Ensino Regular e também dos professores de Educação Especial. Daí, parece-nos que o facto dos professores de Educação Especial não possuírem competências necessárias ao desempenho da sua actividade poderá colocar constrangimentos a uma eficaz colaboração com os professores de Ensino Regular, na medida em que poderá provocar nestes insegurança, atitudes de reserva e baixas expectativas.

Com efeito, as práticas educativas do modelo inclusivo têm como seu principal objectivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil, tendo em conta o desenvolvimento integral dos mesmos. Parece-nos que a forma mais segura de melhorar as atitudes e práticas dos professores é estes desenvolverem o seu conhecimento sobre a heterogeneidade dos alunos e competências para trabalharem com os mesmos. A dimensão supervisiva na relação

entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular poderá assumir um papel fundamental nesse contexto.

Outro dos obstáculos apontados por uma das professoras de Educação Especial e pelo Presidente do Conselho Executivo são as **políticas educativas**. Assim, para a professora de Educação Especial Maria, há um grande desfaseamento entre a legislação em vigor e o que se verifica na prática nas escolas. Na sua opinião, a prática não se muda por decreto. A mesma professora afirma que:

“a legislação, os diplomas legais [...] são mais ambiciosos do que aquilo que se verifica na prática, ou seja, há uma discrepância entre aquilo que é legislado e aquilo que se passa efectivamente nas escolas...” [PEE A Maria].

Acrescenta também que *“quando nos dizem o que temos que fazer, agora com a nova legislação, escolas de referência para multideficientes, escolas para cegos, escolas para surdos, estamos no fundo... a restringir-nos, a compartimentar”* [PEE A Maria]. Na sua opinião, a criação das escolas de referência e/ou unidades de ensino estruturado e o seu funcionamento apenas com multideficientes, ou autistas ou surdos, ou só com cegos, ou seja, em função destas problemáticas, parecem contrariar os princípios inerentes à filosofia da inclusão.

Por sua vez, o PCE refere também que *“a política educativa ora vigente [...] transforma a escola inclusiva em exclusão da escola de alguns alunos com NEE”* [PCE], na medida em que a escola não está ainda preparada para trabalhar com a diversidade de alunos que acolhe.

De novo são enfatizadas **as condições** que não existem nas escolas para dar resposta à heterogeneidade dos alunos, uma vez que há necessidade de reestruturações e apetrechamento das escolas a nível de condições físicas e materiais, bem como a nível de recursos humanos e de formação de toda a comunidade educativa.

No que diz respeito ao atendimento educativo a alunos com NEE, parece-nos que os recursos humanos, particularmente os serviços de apoio especializado e a colaboração estreita com a comunidade, designadamente serviços de saúde, serviços sociais, entre outros, são imprescindíveis na intervenção adequada junto dos alunos com NEE. Por outro lado, a formação e a colaboração entre estes e a

família dos alunos com NEE também poderá contribuir para encontrar respostas mais eficazes no atendimento à população escolar com NEE.

No sentido de uma inclusão efectiva, o Presidente do Conselho Executivo realça ainda a necessidade da criação de Equipas Multidisciplinares integrando elementos de vários ministérios, entre eles, o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e o Ministério do Trabalho e Segurança Social. Na sua opinião, estas Equipas Multidisciplinares, deviam ser criadas rentabilizando os meios e os recursos existentes nestes ministérios e que se encontram mal distribuídos. Por outro lado, as referidas equipas deviam desenvolver um trabalho de articulação entre estes ministérios e com as famílias, no sentido de procurar dar respostas às necessidades que a escola apresenta e sozinha não consegue resolver.

Esta perspectiva é partilhada por uma das professoras de Educação Especial que refere igualmente a necessidade da **criação e intervenção de equipas multidisciplinares** que permitissem a articulação de forma efectiva com médicos, assistentes sociais e a escola contribuindo para a criação de parcerias entre a escola e *“outras áreas do saber, para nos ajudar a lidar com essas situações”* [PEE A Maria].

A mesma professora considera também que **a falta de formação de pais e as expectativas muito altas** destes em relação aos seus filhos com NEE são obstáculos à operacionalização da Escola Inclusiva. Diz que *“as expectativas são muito altas”*, porque os conhecimentos académicos são a meta e, por vezes, *“isso não é o que a criança necessita”* [PEE A Maria]. Afirma que por isso *“o diálogo não é fácil”* [PEE A Maria]. Na sua opinião este trabalho deveria ser feito em colaboração com a Equipa Multidisciplinar já referida anteriormente. Reforça ainda esta ideia dizendo que é assim que se trabalha nos outros países e que os pais de alunos com NEE precisam muito deste acompanhamento feito em articulação com outros profissionais, já mencionados anteriormente.

Todos os participantes no estudo sentem a falta de recursos humanos e materiais nos seus contextos de trabalho. Esta é considerada por todos os professores e pelo PCE um obstáculo à construção da Escola Inclusiva. No entender de uma professora de Educação Especial, a falta de recursos humanos reflecte-se na *“questão das horas que o PEE dá aos alunos”* [PEE A Maria] e na falta de

“*auxiliares de acção educativa*” [PEE A Maria]. Na sua opinião, o apoio educativo, desenvolvido pelo Professor de Educação Especial, para resultar de forma efectiva deveria “*ser directo e diário*” [PEE A Maria]. Mais uma vez, esta professora menciona a desigualdade de oportunidades que os alunos com NEE vivem na escola, desta vez em relação à distribuição de recursos humanos e especializados de que necessitam.

Ainda a propósito da **falta de recursos humanos** nas escolas, duas professoras do Ensino Regular declaram que estes são cada vez mais reduzidos:

“até nos cortam no pessoal desde tarefeiras, pessoal técnico e especializado”[PER B1 Teresa].

“os recursos humanos são sempre dados no mínimo dos mínimos.[...] A professora que cá vem dar apoio, dá apoio a mais duas escolas e aqui na escola não são só os meus alunos os únicos a necessitar... Só a X precisava da professora ali quase o dia todo...”[PER B2 Margarida].

O estar a apoiar alunos em várias escolas é ainda uma dificuldade apontada por uma das professoras de Educação Especial, uma vez que dá apoio a alunos com NEE em três escolas.

Ainda relativamente à falta de recursos humanos, este facto é corroborado pelo Presidente do Conselho Executivo que menciona a **falta técnicos especializados** no seu agrupamento. Afirma que os professores de Educação Especial não conseguem

“dar resposta, porque entretanto tem mais 20 casos ou 10 casos, ou 15 casos que tem de atender ... Portanto, é impossível [...] nós continuarmos uma política educativa de sucesso para todos... Estão na turma, estão a trabalhar com um aluno, deitam a mão a outro. Mas é verdade que não, não é número suficiente. [...] E não é possível porque muitas vezes, não tem funcionários e se tem funcionários lá vão mudar a fralda à criança, lá acompanham e tal, [...] não há escola que aguento ter 20 funcionários a tratar de 20 crianças porque depois não tem funcionários para mais nada” [PCE].

Mais uma vez, a questão do sucesso é abordada. Subentende-se igualmente do discurso do PCE, que os recursos humanos são insuficientes para o desenvolvimento de respostas educativas inclusivas de qualidade.

Em relação aos **recursos materiais**, uma das professoras de Educação Especial refere mesmo a “ausência de respostas a pedidos de material adaptado”[PEE B Sofia], da parte do Ministério da Educação.

Também as **barreiras arquitectónicas** que ainda subsistem em algumas escolas, são apontadas como obstáculo à operacionalização da escola inclusiva, por duas professoras do Ensino Regular. Dizem as professoras:

“Esta escola não está preparada para receber uma criança, por exemplo, com cadeira de rodas... Tem alguns obstáculos... [PER B1 Teresa].

“As escolas não estão preparadas para dar a nível físico, por exemplo, condições de acesso” [PER B2 Margarida].

Outro dos obstáculos apontados por duas professoras do Ensino Regular é a **heterogeneidade** e o **número de alunos por turma**. Na nossa opinião, esta dificuldade poderá ter a ver com a falta de preparação do Professor de Ensino Regular. Se este utilizar pedagogias que valorizem a diversidade, tais como, trabalho de grupo, trabalho colaborativo, tutoria de pares e o recurso a novas tecnologias de informação, entre outras, esta dificuldade poderá ser minimizada. Assim sendo, parece-nos necessário que os professores do Ensino Regular tenham acesso à formação e seja instituído um sistema interno de supervisão com o objectivo de os apoiar na intervenção educativa e desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra professora do Ensino Regular refere também a **falta de espaço da sala de aula** e a **extensão dos currículos**. Estas professoras salientam assim, a dificuldade sentida em desenvolver trabalho com todos os alunos, principalmente com os alunos com NEE, uma vez que na sua opinião necessitam de um trabalho mais individualizado e personalizado. Salientamos mais uma vez, a dificuldade destas professoras trabalharem com grupos heterogéneos. Dizem as professoras:

“aquele acompanhamento que é personalizado, por exemplo, da parte da auxiliar, acaba por não ser tanto da parte da professora, porque é impossível. [...] As turmas deviam ser mais reduzidas para o professor poder desenvolver um trabalho mais personalizado, mais individualizado e dar mais atenção às coisas como elas, às vezes, são” [PER A2 Joana].

“O ideal seria dedicarmos o dobro do tempo que dedicamos aos outros a essas crianças e até mais. Eles necessitam, mas é muito complicado fazer isso ... principalmente quando se tem dois anos na mesma sala e 19 alunos. Depois ... para além dessas dificuldades eles são bons numa área, mas têm dificuldades noutras. Esse aluno principalmente...” [PER B1 Teresa].

A dificuldade do **número de alunos com NEE por turma** é também salientada pelo PCE, quando refere que na Escola A do agrupamento “*as turmas têm todas 23, 24 e casos de alunos com NEE bastante graves*” [PCE].

Este facto é justificado pelo PCE que afirma “*estamos legais porque foi autorizado superiormente, mas a lei não permitiria isso se não fosse a Direcção Regional da Educação a autorizar, a título excepcional*” [PCE], o que nos parece um contra-senso. Por outro lado, o PCE acrescenta que esse número de alunos por turma, com alunos com NEE acontece em virtude da Escola A do agrupamento ser muito procurada pelos pais que vivem e trabalham na área geográfica da escola e, estes desejarem que os seus filhos a frequentem.

Constatamos, deste modo, que não é respeitada a legislação vigente (Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho) no que diz respeito à constituição de turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais. De acordo com a legislação mencionada, as turmas com alunos NEE resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora, são constituídas por 20 alunos, não podendo exceder por turma dois alunos com NEE.

Outro dos obstáculos identificado diz respeito **à burocracia** que se vive hoje nas escolas, aspecto este particularmente enfatizado pelo PCE. Diz mesmo:

“Esta escola e depois no agrupamento já funcionou em equipa muito melhor do que funciona hoje, porque não tinha esta vertente burocrática, esta vertente de imposição das coisas e eu noto nos colegas e nós temos uma população docente, que já tem muitos anos de serviço e que hoje começa a não gostar

tanto de estar na escola como estava antes e trabalhavam muito melhor antes, embora saibam hoje mais à partida” [PCE].

Parece-nos que o desenvolvimento de competências transversais pessoais e sociais, tais como, a auto-estima, a auto-realização, a resiliência e a colaboração devem fazer parte dos processos de formação destes profissionais, de forma a ampliar os recursos pessoais e de grupo para enfrentar condições de trabalho adversas.

Apesar de todos os participantes enumerarem um conjunto de factores que poderão constituir-se como obstáculos a uma efectiva inclusão de alunos com NEE na escola regular, não deixam de salientar algumas vantagens inerentes a uma educação inclusiva. Assim, a maior vantagem da inclusão de alunos com NEE apontada pela maioria dos participantes prende-se com o facto de permitir **desenvolver atitudes positivas perante a diferença**, por parte da **comunidade educativa** e da **sociedade em geral**. Por outro lado, **a inclusão** permite **aprender a viver e a conviver com as diferenças e preparar os alunos com NEE para a vida activa nos seus contextos de vida**, evitando assim os efeitos negativos da exclusão educativa e social, conforme se pode verificar a partir dos excertos seguintes:

“Será a base para depois a sociedade aceitar essas crianças. Aceitar a nível de trabalho, de relações, em tudo, aprenderem a viver com todos. [...] Penso que só desta forma podemos construir uma sociedade melhor ”[PER B1 Teresa].

“O facto de conviverem, aqui na escola [...], cada vez mais, se habitua a viver e a conviver e até a respeitar o outro [...]. Poderá contribuir para uma sociedade melhor, mais justa, mais aberta, mais ideal, mais utópica, ...” [PER A2 Joana].

“Aprendemos sobretudo a olhar a diferença e a respeitar o outro, quer dizer, a sentir que eu sou responsável pelo outro [...]. A longo prazo, podíamos preparar os jovens para ter esse respeito pelos direitos humanos de forma efectiva. [...] Uma sociedade mais solidária e mais respeitadora dos direitos humanos e das pessoas e acabar com algumas situações de discriminação” [PEE A Maria].

“Podem fazer socialização, estão em contacto com crianças das mesmas idades, tem um desenvolvimento humano nem que não seja desenvolvimento a nível das aprendizagens curriculares, mas têm um desenvolvimento humano na relação com os colegas, a nível social... [...] O conviver e viver com todos para que as diferenças sejam aceites e futuramente enquanto jovens e adultos participem na sociedade. [PEE B Sofia].

Verificamos assim que as vantagens enumeradas por estes professores compreendem a possibilidade de ganhos ao nível de desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE na interacção com os seus pares sem NEE e a construção de uma sociedade futura mais respeitadora das diferenças e dos direitos humanos.

Salientamos, também, a perspectiva de uma das professoras de Educação Especial, que refere que a inclusão educativa está estreitamente ligada à **inclusão social e à participação na sociedade**. Na sua opinião, “*a inclusão educativa nunca pode ser realizada plenamente se não for feita a inclusão na sociedade em simultâneo, primeiro no meio, depois na escola e ir alargando a outros contextos da vida da criança, à medida que ela vai crescendo*” [PEE B Sofia]. Acrescenta ainda que “*não é incluir na escola e depois mais tarde, eles ficarem ali estagnados, sem saídas*”. Parece-nos que, na opinião desta professora, que o trabalho educativo a desenvolver com os alunos com NEE terá de ser um trabalho de continuidade e de ajustamento progressivo às necessidades educativas dos mesmos, de forma a potenciar efectivamente o seu potencial de aprendizagem, a sua participação na vida activa e, também a sua qualidade de vida. No seu entender, o trabalho com estes alunos deve ser realizado de forma sistemática e continuada, caso contrário, “*quase todo o trabalho que se desenvolveu ao longo de uma escolaridade obrigatória perde-se quando estas crianças acabam por ir para uma instituição ou ficam em casa sem fazer nada*” [PEE B Sofia].

Por outro lado, o **sentimento de pertença**, o “fazerem parte do grupo” [PER A1 Inês] é apontado por outra professora do Ensino Regular, como uma vantagem da Escola Inclusiva.

Deste modo, a Inclusão passa pelo envolvimento de toda a comunidade educativa e pela criação de estruturas adequadas, recursos e modos de acção

necessários e suficientes de forma a poder tornar uma realidade a escola para todos, com todos e de todos.

Na perspectiva do Presidente do Conselho Executivo a grande vantagem é a possibilidade e a oportunidade de acesso e do sucesso de todos os alunos. Afirma que “*se não houver sucesso não houve inclusão*” [PCE]. É assim retomada a ideia já anteriormente referida, que na escola inclusiva o acesso e o sucesso devem caminhar juntos não podendo deixar de estar interligados.

Questionados ainda quanto à percepção da escola inclusiva nos seus contextos de trabalho, todos os professores participantes no estudo consideram que **o trabalho desenvolvido tem sido no sentido da inclusão**.

Contudo, apesar do esforço que tem sido feito ao nível do Agrupamento uma das professoras de Educação Especial, a PEE A Maria, considera que a escola onde trabalha não está a conseguir responder com eficácia a todas as necessidades educativas especiais dos seus alunos, embora a mesma parta do pressuposto de que a escola deva ser democrática e ser uma escola aberta a todos, conforme já tivemos oportunidade de referir anteriormente. Salaria da sua vivência que há ainda um grande **caminho a percorrer a vários níveis**, nomeadamente, no diz respeito à oportunidade de participação e ao sentimento de pertença. Assim, na sua opinião, a escola inclusiva “*pretende que as crianças estejam no ambiente menos restritivo*” [PEE A Maria]. o que é uma realidade, pois “*elas estão nas escolas regulares, mas o que acontece é que elas não participam e não interagem no grande grupo*” [PEE A Maria].

Salientamos, no entanto, a opinião de uma professora do Ensino Regular quando a mesma, ao referir-se à sua escola, afirma que:

“Está no caminho da escola inclusiva, porque as coisas vão acontecendo, os miúdos estão cá, vão participando nas actividades, vão tendo tempo e disponibilidade para eles e estão integrados. A integração é ótima [...] a inclusão também acho que acaba por funcionar de uma maneira ou de outra, não é o ideal [...]. Eu estou a falar do meu aluno com NEE ele está integrado e está incluído ... e faz parte ... faz parte para o professor, faz parte para as auxiliares, faz parte para os colegas e faz parte para os pais” [PER A2 Joana].

Assim, subentende-se no discurso desta professora alguma falta de clarificação no que diz respeito ao modelo inclusivo. O trabalho desenvolvido no seu contexto de trabalho parece apontar mais no sentido do modelo integrador e não do modelo inclusivo. O modelo inclusivo dá especial relevância a modelos de ensino/aprendizagem centrados no aluno e nas suas necessidades específicas. Deste modo, o modelo inclusivo pressupõe adequação pedagógica e curricular tendo em conta as características e necessidades dos alunos e dos ambientes onde estes interagem.

O Presidente do Conselho Executivo confirma o esforço que tem sido feito no sentido da Inclusão no agrupamento. Considera também que o caminho percorrido no Agrupamento tem a ver com “*o clima*” e “*alguma cultura*” que se vive na escola em parte devido ao facto de haver naquele agrupamento professores que “*já cá estão há muitos anos connosco*” [PCE].

Constatamos assim, que para o PCE, a estabilidade do corpo docente permite o desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais que poderão facilitar e contribuir para a implementação de práticas inclusivas no atendimento à diversidade da população escolar. Parece-nos, assim, necessário que cada escola crie e viva uma cultura de escola, apoiada em princípios de igualdade, justiça, de dignidade e de respeito mútuo que facilite a promoção de práticas inclusivas no atendimento a todos os alunos.

Neste sentido, e tendo como pressupostos a filosofia da Escola Inclusiva que reclama um sentido de pertença e de participação de todos os alunos, a comunidade educativa tem um papel importante na aceitação do aluno com NEE, no apoio dado pelos seus pares e pelos adultos que dela fazem parte.

No que diz respeito à **sensibilização da comunidade educativa**, de uma maneira geral, as professoras de Educação Especial, as professoras de Ensino Regular e o Presidente do Conselho Executivo referem que esta está sensibilizada para a inclusão educativa de alunos com NEE. Particularmente em relação aos **professores do Ensino Regular**, os mesmos afirmam que:

“Tudo me leva a pensar que sim que estão sensíveis. Também acho que, se fosse aqui há alguns anos atrás dizia-te que não, mas agora acho que neste momento

acho que sim. Os professores estão receptivos aos alunos com NEE” [PER A1 Inês].

“Estão sensibilizados [...] as pessoas cooperam [...] e estão abertas e procuram de uma maneira ou de outra resolver os problemas com que se vão deparando, no lidar e no tratar dessas crianças no dia-a-dia. [PER A2 Joana].

Este facto é corroborado pelo PCE que afirma “*estão sensíveis e são profissionais e tentam atender a essas questões todas*” [PCE]. Acrescenta que “*seria um contra-senso eu dizer que não estavam sensíveis quando eles fazem esta multiplicidade de papéis e não têm condições para fazer outra coisa*”. Especifica esta multiplicidade de papéis afirmando:

“O professor hoje, quer seja, do Ensino Regular, quer seja, da Educação Especial, [...] tem de ser o professor, o assistente social, o médico, o pai, a mãe, o indivíduo do ministério do trabalho, o técnico do emprego e, muitas vezes ainda, tem de ser *babysitter*, enfim uma série de coisas que nós conhecemos bem” [PCE].

No entanto, o PCE também admite que continuam a existir professores, que embora pontualmente ainda dizem “*o aluno com problemas, com NEE, isso é para o professor de Educação Especial*” [PCE].

Salientamos do discurso do PCE uma dimensão pessoal que compreende as atitudes, os valores e as convicções do Professor do Ensino Regular face aos princípios da Inclusão. Quando o Professor do Ensino Regular não reconhece o seu papel activo e responsabilidade no processo ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE, não se interessam por desenvolver competências que lhes permitam responder às necessidades educativas destes alunos, delegando as responsabilidades para o Professor de Educação Especial. Isto poderá levar à existência de situações de conflito na relação Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial. Assim, parece-nos que esta dimensão pessoal influencia a forma como os professores de Ensino Regular actuam no seu dia-a-dia junto dos alunos com NEE.

Também ao referir-se aos **Professores de Educação Especial**, uma professora do Ensino Regular refere o caso pontual de uma professora de Educação

Especial que, na sua opinião *“não é sensível”* [PER A1 Inês]. Aponta a relação desta professora com uma aluna com NEE, dizendo que a professora se recusa a trabalhar com ela *“porque ela grita, porque isto ... é a forma dela. Se ela está a ter uma atitude mais de gritar ...é assim é a expressão dela”* [PER A1 Inês]. Refere, no entanto, que os outros professores de Educação Especial são:

“Fantásticos! Muito, muito sensíveis [...] Eles dão essa atenção esse carinho, preocupam-se imenso e se for preciso estão cá, se há algum problema com uma criança dessas, já não estão dentro do horário e estão cá. E vêm cá de propósito para estarem com essas crianças” [PER A1 Inês].

Na opinião de outra professora do Ensino Regular, os professores de Educação Especial fazem *“tudo e mais alguma coisa para que essas crianças se sintam bem aqui,[...] lutando pelos direitos delas e solicitando este e aquele material que elas têm direito”* [PER B1 Teresa].

No discurso destas professoras parece sobressair também uma dimensão pessoal facilitadora ou inibidora de práticas inclusivas no atendimento a alunos com NEE.

Relativamente às **auxiliares da acção educativa** todas as professoras participantes no estudo referem que estão receptivas à Inclusão de alunos com NEE nas escolas. Uma professora do Ensino Regular refere, o facto de, serem muito humanas, às vezes *“um bocadinho protectoras demais”* [PER A1 Joana]. Considera que:

“acabam por conhecer bem os miúdos e acabam [...] por acompanhar aquele miúdo no seu percurso escolar, pelo menos do 1.º ano ao 6.º ano. Então acabam por criar laços com os alunos [...] acho que é mais por aí a relação humana e afectiva que criam com as crianças. Aquilo que eu tenho visto é que é um atendimento quase personalizado [...]”[PER A1 Joana].

Contudo, a professora de Educação Especial Maria, salvaguarda que nem sempre as auxiliares de acção educativa reagem bem, apesar de serem casos pontuais. Refere que *“temos tido auxiliares com perfil para trabalharem com crianças com NEE”* [PEE A Maria]. Atribui o empenho e a dedicação das auxilia-

res, ao facto de estas terem declarado “*que gostariam de trabalhar com crianças com NEE*”.

Salientamos a necessidade de ter em atenção o perfil pessoal das auxiliares de acção educativa que acompanham e trabalham com o aluno com NEE.

No que diz respeito aos alunos sem NEE, as professoras do Ensino Regular e as professoras de Educação Especial consideram de forma consentânea que há uma boa relação de aceitação e de ajuda por parte dos alunos sem NEE em relação aos alunos com NEE.

“Há um bom ambiente dentro da sala de aula, de aceitação e de ajuda. [...] Nós partilhamos as coisas na aula, nós conversamos muito. Tiramos muitos períodos para conversar, para ... somos um grupo de amigos que falamos dos nossos problemas e partilhamos em grande grupo.[...] Eu acho que eles foram construindo, fomos construindo em conjunto” [PER A1 Inês].

“Aceitam e até compreendem [...] estabelecem boas relações” [PER A2 Joana].

“Ajudam e colaboram. Eu até acho que as crianças ajudam mais do que os adultos, pois estão sempre disponíveis para ajudar os colegas” [PER B1 Teresa].

“É uma maravilha. Não precisei de fazer nada em especial para incluir a X. Eles aceitaram com naturalidade” [PER B2 Margarida].

A professora de Educação Especial Sofia realça na relação entre alunos com NEE e sem NEE, o facto dos alunos sem NEE tornarem-se mais sensíveis e tanto os alunos com NEE como os alunos sem NEE manifestarem espírito de inter-ajuda:

“eles são os primeiros, eles já sabem, mesmo no recreio sabem que a X também precisa de jogar à bola, embora esteja sentada. Eles atiram-lhe a bola, brincam com ela... [...] Ajudam-na e ela também ajuda os colegas” [PEE B Sofia].

A professora de Educação Especial Maria menciona também que em relação aos alunos sem NEE, estes aceitam bem as diferenças e, por vezes, manifestam atitudes de superprotecção em relação aos alunos com NEE graves. Alerta

também para o facto de os alunos sem NEE serem muito críticos e manifestarem “ciúme” em virtude do professor dar mais atenção aos alunos com NEE, o que nos remete para os papéis e funções do Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular no desenvolvimento de práticas inclusivas, que também serão analisados neste estudo.

Questionados também em relação às manifestações dos pais e encarregados de educação todos os participantes no estudo consideram que, na generalidade, eles aceitam bem, embora demonstrem pontualmente pouca receptividade à Inclusão de alunos com NEE nas turmas dos filhos.

Duas professoras do Ensino Regular explicitam que nas situações pontuais verificadas, os pais são mais renitentes em relação aos alunos com NEE que manifestam especificamente problemas comportamentais.

Na opinião da professora de Educação Especial Sofia, alguns pais demonstram não estarem ainda sensibilizados, na medida em que consideram que os alunos com NEE nas turmas dos filhos prejudicam as suas aprendizagens académicas.

Esta visão é ainda partilhada pelo PCE quando refere que alguns pais sem filhos NEE manifestam-se contra a inclusão de alunos com NEE, nas turmas dos seus filhos. Estes “*acusam*” [PCE] os alunos com NEE de atrasarem o desenvolvimento dos seus filhos.

Na perspectiva do PCE, a escola tem um papel relevante na sensibilização dos pais com filhos com NEE e sem NEE, e que, por vezes, não o faz, pois nem sempre a escola tem capacidade de resposta. Esta incapacidade de resposta tem a ver com a falta de recursos humanos e tempos, conforme já tivemos oportunidade de referir. Defende, mais uma vez, a criação de uma Equipa Multidisciplinar que, do seu ponto de vista, facilitaria também a formação aos pais e aos professores.

Ainda, em relação aos pais com filhos sem NEE, o Presidente do Conselho Executivo menciona que na constituição de turmas, “*as crianças com NEE e as famílias começam logo a ser vistas de lado porque tiraram cinco lugares*” pois, de acordo, com a legislação vigente, uma turma com alunos NEE só pode ter até 20 alunos.

Em relação aos pais com filhos NEE, o Presidente do Conselho Executivo refere, na generalidade, uma evolução bastante positiva, valorizando o trabalho em equipa entre os pais e a escola. A este propósito refere que:

“Os pais de alunos com NEE estão hoje muito mais bem [...] formados e informados, [...] dos seus direitos e dos seus deveres. Exigem os direitos e, por norma, cumprem os seus deveres lá está, salvo raras excepções. Cumprem os seus deveres acompanham os seus filhos, falam com os técnicos.[...] Exigem os direitos, tentamos dar resposta, dentro do possível, eles zangam-se muito connosco até perceberem. Depois trabalhamos muito em equipa...” [PCE].

A professora de Educação Especial Sofia reconhece que há pais com filhos NEE que estão sensibilizados. Contudo, salienta que alguns pais poderiam participar mais activamente no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

Ainda, relativamente à percepção dos pais com filhos NEE, uma professora do Ensino Regular declara que os pais “*fazem questão de inseri-los nas escolas regulares*” [PER A1 Inês].

Por outro lado, uma professora de Educação Especial explicita que os pais com filhos NEE “*valorizam muito o saber académico [...] e, às vezes, com deficiências muito graves. [...] Querem que eles aprendam a ler e a escrever e só valorizam isso*” [PEE A Maria]. Da sua experiência afirma que “*o mais importante para os filhos é as actividades académicas. [...] Acham que se as crianças não vão mais longe, não conseguem, culpabilizam os professores*” [PEE A Maria].

Constatamos da análise do discurso dos participantes neste estudo que sobressai a necessidade de formação de pais e de estabelecer com as famílias dos alunos com NEE, uma relação de empatia e confiança que permita trabalhar expectativas, favoreça o envolvimento/participação no processo educativo dos filhos e, ao mesmo tempo, sirva de suporte emocional e técnico ao desenvolvimento e implementação de estratégias que ajudem a criança e a família.

Subentende-se assim que para além da formação de professores, a formação de pais e encarregados de educação é fundamental na construção da escola inclusiva.

Com base no cruzamento da informação recolhida nas entrevistas aos participantes no estudo, salienta-se que a comunidade educativa está sensibilizada para a inclusão educativa de alunos com NEE. No entanto, é evidente que pontualmente surgem situações que demonstram ainda alguma renitência por parte dos pais sem filhos com NEE, devido a terem receio que os seus filhos sejam prejudicados nas aprendizagens académicas pelo facto de existirem nas turmas dos filhos alunos com NEE. Também pontualmente se verifica um ou outro caso de professores de Educação Especial, professores do Ensino Regular e, mesmo casos pontuais de auxiliares da acção educativa que ainda não estão sensibilizados.

Constatamos que o desenvolvimento de escolas inclusivas passa pela criação de condições em três campos distintos mas que se encontram interligados: o contexto político e social que diz respeito às políticas educativas implementadas e aos valores e atitudes dos cidadãos perante a inclusão educativa e social; o contexto da escola que diz respeito a uma liderança forte, à transformação do currículo e a flexibilização curricular, a uma mudança da cultura e organização da escola perante a mudança necessária à inclusão. E, por fim, o contexto de sala de aula que partindo de uma concepção construtivista da aprendizagem escolar, contribua para que todos os alunos aprendam de forma activa e significativa e os professores trabalhem de forma colaborativa, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

5.2.2 Necessidades Educativas Especiais

Quando questionadas sobre o que significa, na sua perspectiva, o conceito de NEE, todos os participantes do estudo referem-se ao conceito de uma forma abrangente, englobando nele problemáticas ao nível do relacionamento interpessoal, comunicação, cognição e factores familiares e ambientais. Subentende-se ainda que o grupo de alunos com NEE é um grupo muito heterogéneo.

Neste sentido, as professoras de Educação Especial mencionam e, a título de exemplo, que os alunos com NEE:

“podem ser diferentes no relacionamento interpessoal, na aquisição...em termos de comunicação, em termos da aquisição de conhecimentos, pode ter problemas a vários níveis...” [PEE A Maria].

“[podem ter] problemas familiares, problemas sociais e económicos, dificuldades de aprendizagem e deficiências físicas, mentais, sensoriais, motoras, problemas de saúde”[PEE B Sofia].

Por sua vez, O PCE entende por NEE

“tudo o que os alunos têm necessidade [...] e que foge à regra do normal. [...] Alunos com extraordinárias capacidades e alunos com dificuldades claras,[...] e aí integra-se aquelas diferenças sociais, económicas, sociológicas[...]"[PCE].

Ainda em relação ao conceito de NEE, pode inferir-se a partir da análise do discurso tanto das professoras do Ensino Regular, como as professoras de Educação Especial, que estas colocam a tónica na intervenção educativa, enfatizando a necessidade de diferenciar o ensino e as estratégias a utilizar na intervenção educativa junto destes alunos, no sentido de responder às necessidades educativas especiais de forma apropriada. Deste modo, as professoras de Ensino Regular entendem que os alunos com NEE são alunos *“com os mesmos direitos que as outras, mas que precisam de mais alguma coisa do que as outras”* [PER B2 Margarida], *“de um ensino especial”* [PER A1 Inês]. Nas perspectivas destas professoras são crianças que *“não conseguem aprender as mesmas coisas que os outras crianças da mesma idade”* [PER B1 Teresa], pelo que *“as aprendizagens têm um ritmo muito próprio e são muito condicionadas, por tudo que as rodeia...”*[PER A2 Joana]. Assim, a intervenção educativa poderá passar por *“um ensino diferenciado, por estratégias específicas”* [PER A1 Inês], por *“reduzir o currículo”* e ainda *“apoio do PEE”* [PER B1 Teresa].

Com efeito verificamos que as perspectivas dos professores de Educação Especial, dos professores do Ensino Regular e PCE parecem estar em consonância, defendendo o modelo inclusivo, centrado nas NEE do aluno e que tem em conta as suas necessidades e características individuais.

Em relação à legislação recente sobre Educação Especial, o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e, na opinião de duas professoras do Ensino Regular, uma de Educação Especial e do PCE, esta legislação veio reduzir o número de alunos apoiados pelos serviços de Educação Especial, ou seja, veio retirar do apoio dos Serviços Especializados de Apoio Educativo algumas crianças com NEE que anteriormente eram abrangidas por esse mesmo apoio, atribuindo agora a responsabilidade desse apoio ao professor do Ensino Regular.

A este propósito, uma das professoras de Educação Especial menciona que apoia uma aluna que não foi integrada na nova legislação, pelo que não tem direito a apoio da EE e não beneficia das medidas educativas previstas na mesma legislação. Assim, esta professora afirma:

“eu não tenho coragem devido às características da família e da criança, atendendo ao todo, eu estou a dar-lhe apoio, porque ela precisa e ela não é uma menina com NEE oficial... Mas tem NEE...”[PEE B Sofia].

Em consonância com as afirmações desta professora, uma professora do Ensino Regular, que é professora da aluna com NEE em causa, refere:

“[a aluna] esteve no 319, neste momento não [...]. Eu tinha de reduzir o currículo dela porque ela não consegue. Porque eu legalmente não posso reduzir o currículo dela, não posso fazer, dizer assim “*só precisas de saber até aqui*”. Não posso, porque legalmente não tenho nada que justifique isso...Eu podia fazer um currículo escolar próprio e não posso porque ela não está abrangida. [...] Tem necessidades educativas especiais embora a legislação diga que não. Ela precisa de fazer um trabalho diferente para poder aprender e não consegue aprender como os outros”[PER B1 Teresa].

Em relação à legislação vigente, o PCE afirma que o DL nº3/2008, de 7 de Janeiro é formal. Explicita que a nível informal

“ e do que eu ouço, pois eu confio mais nos meus professores e nos colegas da Educação Especial do que confio nas teorias do 3, o 3 é uma coisa... A nível prático, o que eu vejo é que dos 1139 alunos eu tenho à vontade, 100 alunos para não dizer mais, têm NEE. Depois desses 100, o 319 dava 80 e tal. Já aí era por

defeito. Agora dá 30 e tal ou quarenta. É por muito defeito. E depois estes dez por cento são alunos que precisam do PEE. Isto para mim é que me interessa, se o aluno tem NEE porque foi detectado pelo professor da turma e pelo professor de EE, isso é que me interessa, não é porque o DL n.º3/2008 diz que não é.”

Desta forma, o Presidente do Conselho Executivo parece reconhecer que a elegibilidade de alunos com NEE feita de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 apresenta uma visão redutora das necessidades da intervenção educativa da EE no Agrupamento. Assim, podemos subentender que existem alunos com NEE no Agrupamento que, como não reúnem as características requeridas oficialmente pela legislação vigente, não usufruem oficialmente do apoio da EE. No entanto, na perspectiva do Presidente do Conselho Executivo fundamentada nas informações dos professores do Ensino Regular e professores da Educação Especial, esses alunos necessitam de apoio especializado da EE. Daí, haver uma diferença de números relativamente ao número de alunos com NEE apresentado anteriormente na caracterização do agrupamento. Os dados oficiais recolhidos apontam para 38 alunos com NEE atendidos pelos professores de Educação Especial (ver quadro VIII). No entanto, o Presidente do Conselho Executivo afirma que no universo dos alunos do agrupamento que são um total de 1139, dez por cento têm NEE.

Na nossa opinião, a nova legislação sobre EE parece limitar o apoio da Educação Especial aos alunos com limitações significativas e de carácter permanente, o que significa, na prática, que a disponibilização destes apoios visa unicamente os alunos com deficiência e, mesmo entre estes, apenas os que tiverem deficiências significativas. Deixa assim, de fora do âmbito da Educação Especial, alunos com necessidades educativas especiais permanentes, tais como deficiência mental, desordem por défice de atenção e hiperactividade, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem específicas entre outras que, necessitam de serviços de apoio especializados e, caso não beneficiem deles, poderão estar a receber uma educação que não seja a mais apropriada às suas necessidades educativas especiais.

Relativamente à distribuição de turmas com alunos com NEE e de distribuição de alunos com NEE pelos professores de Educação Especial e, de acordo

com a análise dos dados fornecidos pelos professores e pelo PCE, podemos concluir que o principal critério “*é o da continuidade pedagógica*” [PCE]. Quando não é possível salvaguardar essa continuidade “*porque os professores saíram*” [PCE], as turmas são entregues a outros professores.

O PCE acrescenta que “*muitas vezes são as habilidades*” dos professores de Educação Especial que são consideradas na distribuição dos alunos com NEE:

“Habilidades não só da experiência feita [...] É a pessoa ter mais tendência [...] é o perfil, é o *eu gosto mais deste tipo de trabalho e outros gostam mais de outro tipo de trabalho* e, eles lá se entendem” [PCE].

No entanto, em relação aos novos alunos atendidos pela Educação Especial, o processo foi gerido a nível dos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE) do Agrupamento.

Na perspectiva de uma professora de Educação Especial, este processo não foi pacífico. A mesma professora, esclarece que “*agora o PEE não pertence a nenhum nível de ensino, é transversal. [...] Acontece que havia as crianças do Jardim de Infância para serem apoiadas e, eu tive de deixar a continuidade pedagógica, que era o primeiro critério, porque se recusaram a ir apoiar [os professores de Educação Especial] meninos no Jardim de Infância*” [PEE A Maria]. Na sua opinião, isto tem a ver “*com resistência, com medo, com factores pessoais, com o não estarem à vontade no nível de ensino, com isso tudo*”. Subentende-se no discurso desta professora que alguns professores de Educação Especial necessitam de melhorar os seus conhecimentos e desenvolverem competências pessoais e interpessoais que os ajudem efectivamente a aprimorar a sua prática. O facto do grupo disciplinar *Educação Especial* ter sido transformado num grupo transversal aos diferentes níveis de ensino, implica da parte do Professor de Educação Especial a necessidade de um investimento na formação nos níveis de ensino com os quais trabalha ou pode vir a trabalhar.

Quando questionado relativamente ao número de professores de Educação Especial do agrupamento, o Presidente do Conselho Executivo refere que há “5

professores de Educação Especial” e “3 professores de apoio educativo” não especializados, mas que apoiam “inclusivamente alunos da EE” [PCE].

Em relação ao número de alunos apoiados pelas professoras de Educação Especial participantes no estudo, conforme se pode observar no quadro XI, a PEE A Maria apoia 8 alunos, distribuídos por uma escola de 1.º Ciclo e dois jardins de Infância e, a PEE B Sofia apoia cinco alunos distribuídos por três escolas de 1.º Ciclo.

Quadro XI

Distribuição de alunos com NEE pelas Professoras de Educação Especial

Professoras de Educação Especial	N.º de Alunos	Escolas /Jardins de Infância	Prof./Ed. Apoiados pelo PEE
PEE A - Maria	8	2 Jardins-de-infância 1 Escola do 1.º Ciclo	2 educadoras 4 professoras
PEE B - Sofia	5	3 Escolas do 1.º Ciclo	4 professoras

Em relação às turmas dos professores do Ensino Regular verifica-se que na Escola A as turmas têm mais de 20 alunos, conforme já referimos anteriormente, o que já não se verifica na Escola B. Nesta escola, uma das turmas tem dois anos de escolaridade.

Quadro XII

Turmas /alunos com NEE apoiados pelas Professoras de Educação Especial

Escolas	Turmas	Total de alunos/Ano	Alunos NEE
Escola A PEE A - Maria	Turma PER A1 Inês	22 alunos/4.ºano	2
	Turma PER A2 Joana	23 alunos/4.ºano	1
Escola B PEE B - Sofia	Turma PER B1 Teresa	19 alunos/3.º e 4.ºanos	1
	Turma PER B2 Margarida	12/alunos 1.º e 4.ºanos	2

Através da análise do Quadro XIII verificamos que no apoio prestado pelas professoras de Educação Especial predomina o apoio directo ao aluno, dentro e fora da sala de aula. Só uma das professoras de Educação Especial dá apoio indirecto.

Quadro XIII

Tipo de Apoio: duração e periodicidade semanal

Professoras de Educação Especial	Professoras de Ensino Regular	Tipo de apoio	Duração do apoio semanal	Periodicidade do apoio semanal
PEE A Maria	PER A1 Inês	Directo: dentro da sala de aula Indirecto	1 hora	2 vezes
		Directo: dentro e fora da sala de aula	1 hora	3 vezes
	PER A2 Joana	Directo dentro da sala de aula Indirecto	1 hora	2 vezes
PEE B Sofia	PER B1 Teresa	Directo: dentro e fora da sala de aula	3 horas	3 vezes
	PER B2 Margarida	Directo: dentro e fora da sala de aula	1hora	4 vezes
		Directo: dentro e fora da sala de aula	1hora	4 vezes

Em relação ao número de horas de apoio e à frequência semanal do mesmo, a professora de Educação Especial Maria apoia os alunos entre duas a três horas por semana; a professora de Educação Especial Sofia apoia os alunos entre quatro a cinco horas por semana. Verificamos uma desigualdade de horas de apoio aos alunos com NEE apoiados por estas professoras. Isto parece-nos que poderá ser explicado pelo número de alunos apoiados por cada uma das professoras e pelas características e necessidades que os alunos apresentam.

Relativamente à responsabilidade pelo atendimento educativo aos alunos com NEE todos os professores do Ensino Regular e de Educação Especial são

unânicos na atribuição de responsabilidades destes alunos considerando que esta é partilhada, pelo Professor do Ensino Regular, pelo Professor de Educação Especial, pela família e pela escola, conforme se ilustra com o exemplo seguinte:

“É de todos, não posso apontar que é deste ou daquele, é uma responsabilidade partilhada do PER, PEE e família. Estes três elementos são fundamentais” [PEE A Maria].

No entanto, como já foi referido anteriormente, os professores do Ensino Regular, às vezes, descuram o trabalho com estes alunos, atribuindo a responsabilidade da intervenção educativa aos professores de Educação Especial. Assim, referindo-se à responsabilidade menciona que *“embora na teoria seja do PER, [...] na prática é nossa. Isto é, a responsabilidade é partilhada”* [PEE B Sofia].

5.3. A RELAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR

5.3.1 Funções e papéis dos Professores de Educação Especial e dos Professores do Ensino Regular

Quando questionadas sobre as funções e papéis do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular, todos os participantes no estudo nomeiam funções de ordem organizativa, supervisiva e pedagógica como funções inerentes aos professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular. Encontramos funções comuns desempenhadas tanto pelos professores de Educação Especial como pelos professores do Ensino Regular.

- **Funções organizativas do Professor de Educação Especial**

Uma professora do Ensino Regular refere como funções específicas do PEE a **“adaptação de ambientes educativos”** [PER B2 Margarida], solicitar **recursos materiais** e **fazer os contactos necessários** para a angariação dos

mesmos. A este propósito, a mesma professora refere que foi a professora de Educação Especial que fez “*os contactos necessários com a Direcção Regional de Educação do Centro e com a Segurança Social*” [PER B2 Margarida], para conseguir arranjar material específico para a aluna com NEE, nomeadamente uma lupa TV.

É reconhecido por duas professoras do Ensino Regular o papel do PEE como **elo de ligação com a psicóloga e outros serviços exteriores à escola**, entre os quais a Consulta de Desenvolvimento no hospital local.

No que diz respeito à realização de toda a documentação relacionada com os alunos com NEE, uma professora do Ensino Regular **valoriza o papel do PEE na realização da mesma documentação**. Afirma que:

“a nível de legislação e realização de programas educativos dos alunos e medidas educativas é muito importante. [...] Relatórios, estratégias específicas. [...] Essa linguagem para elaborar estes documentos é uma coisa que eu não sei, por isso recorro muito a ela. O nome dos artigos, dos decretos, essas coisas todas são coisas que eu não sei” [PER B2 Margarida].

Salientamos a necessidade de haver investimento neste Agrupamento na formação dos professores do Ensino Regular.

A professora de Educação Especial Sofia menciona que “*em termos de elaboração da documentação e materiais [...], o fazer relatórios, contactos com os pais, sou eu que faço e depois reunimos em conjunto*” [PEE B Sofia].

Parece-nos haver pouca colaboração na elaboração de documentação relacionada com os alunos com NEE e na definição de estratégias, uma vez que, as duas professoras de Educação Especial afirmam que são elas que desenvolvem este trabalho e só depois reúnem com os professores do Ensino Regular. Na opinião de uma professora de Educação Especial, os professores do Ensino Regular esperam que o professor de Educação Especial aponte as soluções. Acrescenta que:

“às vezes, esperam que o PEE faça milagres e há uma ideia junto dos PER [...] que nós temos a obrigação, é nosso dever, nós deveríamos pôr um aluno com

imensas dificuldades a ler e a escrever correctamente e se nós não o fazemos é porque não temos competência para isso” [PEE A Maria].

Reconhece-se no seu discurso alguma conflitualidade na medida em que o professor do Ensino Regular espera do professor de Educação Especial responsabilidades que são também do professor de Ensino Regular e que o professor de Educação Especial não consegue dar resposta, pois não depende só do seu trabalho, mas também do trabalho do professor do Ensino Regular, tendo em conta o conjunto de características e necessidades dos alunos que atendem. Salientamos a necessidade do professor do Ensino Regular e professor de Educação Especial se co-responsabilizarem pelo trabalho a desenvolver com os alunos com NEE.

A professora de Educação Especial Maria, aponta também como fazendo parte das suas funções **a participação nas diversas actividades da turma, colaboração no Projecto Curricular de Turma (PCT), planificação curricular em conjunto com o professor do Ensino Regular, elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), processo de referenciação e avaliação de alunos com NEE**, entre outras, conforme se pode inferir no excerto seguinte:

“E participo, nas actividades, se queres saber, no PCT, na definição de objectivos para a turma para integrar o PCT, (...) tudo que é documento, avaliação do aluno, processo de referenciação porque foi o modelo novo, agora não. Colaboro, até colaboro nos Planos de Recuperação que não têm nada a ver comigo. [...] Eu faço muito esse tipo de trabalho, porque não sei trabalhar doutro modo” [PEE A Maria].

- **Funções supervisivas do Professor de Educação Especial**

Relativamente a estas funções, todos os professores participantes no estudo reconhecem o papel fundamental a desempenhar pelo Professor de Educação Especial na sensibilização de pais, auxiliares da acção educativa e alunos sem NEE nas turmas. Este é também desenvolvido em colaboração com o professor do Ensino Regular.

No que diz respeito à sensibilização e ao **trabalho desenvolvido com as auxiliares da acção educativa, as professoras de Educação Especial admitem-no como fazendo parte das suas funções:**

“Eu faço esse trabalho de orientar no trabalho directo com a criança [...] com as pessoas que estão directamente a apoiar as crianças com NEE” [PEE A Maria].

“Isso é logo das primeiras coisas que eu faço, logo no primeiro dia que eu chego à escola e sempre ao longo do ano desenvolvo um trabalho sistemático e continuado de informação e formação”[PEE B Sofia].

A professora de Educação Especial Sofia acrescenta também que tem um **papel importante na sensibilização de pais**, no início do ano lectivo e ao longo do mesmo. A reunião geral de pais no início do ano é o ponto de partida para essa sensibilização. Nela alerta

“todos os pais para sensibilizarem os filhos em casa no sentido de inter-ajuda dos próprios alunos e até entre os próprios pais. [...] Também lhes digo que não é por haver crianças diferentes na escola que os filhos vão ter menos sucesso na escola, a nível das aprendizagens escolares, porque eles próprios... isso também é uma forma de eles adquirirem outros conhecimentos e formas diferentes de estar numa futura sociedade” [PEE B Sofia].

Na perspectiva da professora de Educação Especial Maria, o Professor de Educação Especial tem um papel importante na relação próxima que estabelece com os pais e, em conjunto com o Professor do Ensino Regular e com outros profissionais que apoiam o aluno com NEE, **reunir com os pais** e também **trabalhar**, se necessário, **as expectativas dos pais em relação aos filhos com NEE**, no sentido de “**dar suporte à família**” [PEE A Maria]. A propósito dos encontros com os pais, a mesma professora diz que “*se reúne muitas vezes com os pais, com eles e o PER, e que os pais, muitas vezes, também a procuram*”. Esclarece que tem “*uma relação muito próxima*” com eles e “*não toma nenhuma decisão sem os ouvir*”. No seu entender a sua função também passa por explicar-lhes o “*seu ponto de vista*” [PEE A Maria], dar-lhes informação, transmitir-lhes segurança

e, ao mesmo tempo, falar-lhes da sua experiência suportada no conhecimento científico que detém. Assim, o PEE deve proporcionar informação aos pais com filhos com NEE e promover o seu envolvimento e a sua participação no processo educativo do seu educando.

Esta professora reconhece assim o seu papel no trabalho realizado em parceria com os pais e, também a contribuição válida que os pais podem dar no processo educativo dos seus filhos.

Ainda no que diz respeito à **sensibilização e formação de pais** atribui esse papel ao órgão de gestão da escola, embora reconheça que em relação à sua pessoa, sempre que é solicitada, faz essa formação.

Em consonância com as perspectivas dos professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular, o Presidente do Conselho Executivo atribui como funções do Professor de Ensino Regular e Professor de Educação Especial a sensibilização e formação de pais. Acrescenta que “*os professores de Educação Especial que estejam mais vocacionados para essas áreas, professores com experiências diversificadas*” devem desenvolver acções nesse sentido de sensibilização de toda a comunidade educativa. Refere também a actividade “*Venha tomar café connosco*” do agrupamento, que tinha como objectivo, de alguma forma fazer a sensibilização e formação de pais. Na sua perspectiva a função desta actividade era “*pôr os pais a par do trabalho que nós vamos desenvolvendo e das necessidades que nós também temos e, do que precisávamos deles*” [PCE]. De novo, subentende-se desta vez no discurso do PCE, a necessidade de envolver e incentivar a participação dos pais na vida da escola. A este propósito, o Presidente do Conselho Executivo enfatiza o papel da escola no envolvimento dos pais na vida da escola e a função desta é ouvi-los e transmitir-lhes confiança, principalmente aos pais com filhos com NEE. Diz que “*a obrigação ao nível da escola é essa*”[PCE].

No que diz respeito à participação e envolvimento dos pais com filhos com NEE, nas tarefas que os filhos desenvolvem na escola, a professora de Educação Especial Sofia, afirma que o seu papel passa por conversar com os pais sobre o trabalho realizado e também lhes pergunta o que pensam sobre esse mesmo trabalho. Na sua opinião,

“a sensibilidade e participação de um pai é fundamental para lidar com estas crianças; a sensibilidade e o envolvimento com os professores e toda a gente que trabalha com a criança” [PEE B Sofia].

Esta professora acrescenta ainda que nas reuniões com os pais de alunos com NEE “*quando são informações mais específicas fico só eu com o pai*” [PEE B Sofia]. As duas professoras de Educação Especial e o PCE estão em consonância quando salientam a necessidade de um trabalho de formação com os pais. Parece-nos que o envolvimento e participação na vida escolar dos filhos deverão também passar pela participação na tomada de decisões relativas ao processo educativo dos mesmos.

Como funções do PEE, uma professora de Educação Especial aponta o trabalho de colaboração entre profissionais de áreas diferentes que trabalham com o aluno NEE, no sentido de otimizar o seu potencial. Parece-nos importante destacar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre Professor de Educação Especial com outros profissionais e, em particular, com o Professor do Ensino Regular.

Uma professora de Ensino Regular aponta o apoio prestado **pelo Professor de Educação Especial** ao Professor do Ensino Regular, ou seja, **o apoio indirecto** ao aluno, como uma das funções do Professor de Educação Especial, dizendo que “*o PEE apoia-me mais no trabalho que eu desenvolvo com o aluno*” [PER A1 Inês].

As professoras de Educação Especial referem sentir-se muito responsáveis na orientação do trabalho desenvolvido pelo Professor do Ensino Regular junto dos alunos com NEE. Neste sentido, uma das professoras reconhece que as suas funções também passam pela **consultadoria junto aos professores de Ensino Regular** e, por **delinear estratégias**, esclarecendo que o faz quando solicitada, pelos professores do Ensino Regular. Reafirma esta posição dizendo que:

“Eu tenho esta posição porque o outro lado me pede. [...] Às vezes dou aulas na tentativa de, não é presunção minha, mas na tentativa do professor perceber como

é que pode dar a aula e incluir a criança com NEE, faço isso com esse intuito” [PEE A Maria].

Ainda em relação às funções do PEE, todas as professoras do Ensino Regular referem que o PEE tem um papel preponderante **na informação e esclarecimento de dúvidas, orientação**, bem como, **proporcionar recursos e estratégias a adoptar na intervenção educativa com o aluno NEE aos professores de Ensino Regular e fazer adaptação das actividades**, conforme se pode verificar pelos excertos seguintes, a título de exemplo:

”Foi ela que me deu informação, que me orientou no trabalho com o aluno D. [...] São estratégias que ela me vai sugerindo e eu vou aplicando na sala.[...] Sempre que há algum problema ou que o aluno está a tomar um medicamento diferente, ela diz-me [...]. Eu estou sempre a par da situação...” [PER A1 Inês].

“Tira muitas das nossas dúvidas que temos em relação a estas crianças, às vezes não sabemos como lidar e eles ajudam-nos [...] [PER B1 Teresa].

O PCE também reconhece, que os professores de Educação Especial têm de conhecer os currículos, os programas e os conteúdos para saberem adaptar ao aluno com NEE, bem como dominarem estratégias, técnicas, metodologias para ajudarem os professores do Ensino Regular no trabalho com os alunos.

No entender da professora de Educação Especial Maria, esta orientação passa pela sugestão de leituras, empréstimo de livros, orientações muito simples com sugestões de actividades/estratégias de trabalho, mas sempre “*sem nunca subestimar o papel do professor*” [PEE A Maria].

Uma das professoras do Ensino Regular tem uma opinião semelhante dizendo que o Professor de Educação Especial pode “*mostrar-nos que existem livros e exercícios específicos para este e aquele problema, material, recursos e estratégias*” [PER B1 Teresa]. Esta professora acrescenta também que o Professor de Educação Especial “*melhor do que nós pode dizer: olha uma formaçãozita nesta área, uma vez que há tantas crianças com este problema, com esta ou aquela dificuldade....*” [PER B1 Teresa] .

Salientamos no discurso das professoras do Ensino Regular e de Educação Especial o papel do Professor de Educação Especial como um **incentivo à auto-formação das professoras do Ensino Regular e, de alguma forma**, o contributo para o seu desenvolvimento profissional.

Com efeito, subentende-se no discurso dos participantes do estudo um **processo superviso**, no qual o Professor de Educação Especial desempenha um papel fundamental na informação, nas orientações, na definição de estratégias a adoptar na intervenção educativa com o aluno com NEE. No entanto, parece-nos existir uma dependência e, por outro lado, pouca responsabilização da parte do Professor do Ensino Regular, verbalizada pelas professoras de Educação Especial, na procura de estratégias a desenvolver junto do aluno com NEE da parte do Professor do Ensino Regular. Julgamos que se esse trabalho fosse feito em colaboração estreita entre os Professores do Ensino Regular e Professores de Educação Especial seria muito mais profícuo e dessa forma estes dois profissionais sentir-se-iam ambos implicados e responsáveis na procura de estratégias e soluções na intervenção educativa com os alunos NEE na sala de aula.

- **Funções pedagógicas do Professor de Educação Especial**

Em relação às **funções pedagógicas dos Professores de Educação Especial**, todos os professores afirmam de forma consentânea que os Professores de Educação Especial têm como funções prestar apoio directo aos alunos com NEE. Este apoio é prestado dentro da sala de aula e, por vezes, também fora da sala de aula, quando há necessidade de desenvolver um trabalho mais específico, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos. A este propósito, uma das professoras de Educação Especial menciona que dá apoio fora da sala de aula *“a dois casos de dislexia, [...] apoio esse com o aval dos pais e dos professores de Ensino Regular”* [PEE A Maria]. Esta professora acrescenta que o apoio prestado pelo PEE deveria ser directo e diário, para resultar melhor. Afirmar que recorre também *“muitas vezes ao ensino coadjuvado”* [PEE A Maria]. Refere ainda que utiliza como estratégia a antecipação dos conteúdos que irão ser abordados na aula pela professora do Ensino Regular, explicitando que faz essa ante-

cipação sempre que tem “*essa oportunidade, porque depois a criança está menos exposta ao fracasso quando a professora explica a matéria para o grande grupo*” [PEE A Maria].

A propósito do trabalho directo desenvolvido pelo PEE em relação ao aluno com NEE, a professora do Ensino Regular Joana explicita que a PEE “*sistematiza aquilo que eu dou.[...]. Ela vai orientando e dá aquela explicação mais específica e mais individualizada*” [PER A2 Joana]. A professora do Ensino Regular Margarida, partilha esta ideia e acrescenta que a função do PEE é “*dar continuidade ao trabalho do PER com recurso a estratégias que a PEE utiliza, algumas conversadas em conjunto*”.

Duas professoras do Ensino Regular mencionam como funções do Professor de Educação Especial, o trabalho específico prestado aos alunos com dislexia, autismo e uma professora, o “*apoio sistemático, em termos de desenvolvimento da leitura*” fora da sala de aula [PER B2 Margarida].

Relativamente a **estratégias específicas e recursos a nível de material necessário, ou material específico**, fornecidos ao PER, as duas professoras de Educação Especial participantes no estudo afirmam que fazem e deixam material desde fichas de concretização a propostas de actividades e exercícios específicos para o PER utilizar e desenvolver com os alunos com NEE. Na opinião destas professoras de Educação Especial, o PEE deverá fornecer recursos ao Ensino Regular. Uma das professoras de Educação Especial completa esta ideia dizendo que o Professor de Educação Especial dá também “*recursos ao Ensino Regular, à família e a outros técnicos*” [PEE B Sofia].

Quanto à **sensibilização dentro da sala de aula**, a professora de Educação Especial Sofia, menciona que, **em conjunto com a professora do Ensino Regular**, “*participa sempre na sensibilização na sala de aula*” [PEE A Sofia], o que é corroborado por uma professora do Ensino Regular. Por outro lado, os professores, tanto do Ensino Regular como de Educação Especial devem dar incentivos e **promoverem a criação de interacções positivas entre alunos com NEE, sem NEE e a participação do aluno NEE, na vida da escola**. Diz que:

Eu tento promover, [...] faço na escola, no meu dia-a-dia. No recreio eu sensibilizo os meninos, agora a menina X também precisa de jogar, precisa de jogar à bola...

E os pais agora já têm outra... eu vejo em relação a isso quando vão à escola dizem “*então X, como é que tu vais? Como é que não vais?*” e penso que também são os próprios filhos que chegam a casa e também dizem “*eu hoje brinquei com a X, a X fez isto, fez aquilo*” [PEE B Sofia].

Desta forma, esta professora realça o papel que os alunos sem NEE poderão ter nesta sensibilização, junto das suas famílias.

Em relação à **sensibilização dos alunos sem NEE** a professora de Educação Especial Maria refere a necessidade de explicar as diferenças de atendimento de forma a criar ambientes de bom entendimento nas turmas. Por outro lado, refere que os professores deverão ir “*responsabilizando também a criança com alguns problemas a fazer tarefas para ter esse reconhecimento junto dos colegas*” [PEE A Maria].

- **Funções organizativas do Professor do Ensino Regular**

No que diz respeito aos papéis e funções relacionados com **funções organizativas do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular**, as professoras do Ensino Regular Inês, Joana e Teresa realçam, do trabalho feito em conjunto com o Professor de Educação Especial, a realização dos programas educativos individuais dos alunos com NEE, o delinear de objectivos e estratégias para os alunos, a execução de materiais de apoio para trabalhar com os alunos e a avaliação.

As professoras de Educação Especial apontam como funções organizativas do Professor do Ensino Regular a **referenciação de alunos com NEE**. No que diz respeito ao trabalho de planificação e ao delinear de estratégias referem-se a estas funções do Professor do Ensino Regular como um trabalho que deve ser feito em colaboração com o Professor de Educação Especial.

- **Funções supervisivas do Professor do Ensino Regular**

Todos os participantes no estudo reconhecem as funções relacionadas com a sensibilização da comunidade escolar, como funções que também fazem parte do papel das Professoras do Ensino Regular.

Duas professoras do Ensino Regular reconhecem o seu papel activo **na sensibilização de pais**, mencionando que:

“[procuro] mostrar o que fazemos, mostrar o que estas crianças são capazes de fazer. [...] Se for um caso muito grave venham cá à sala venham ver como trabalhamos na sala e ver também que as crianças com NEE também ajudam os filhos deles em muitas coisas, se calhar não em termos de competências de conteúdo, mas a nível de competências sociais e afectivas, relações humanas [PER B1 Teresa].

“Cabe-me a mim enquanto professora do Ensino Regular e professora de um aluno com NEE, dizer a toda a gente que aquele aluno precisa de atenções especiais, seja a nível de funcionários e eventualmente pais que rejeitem uma criança destas” [PER B2 Margarida].

Uma das professoras do Ensino Regular refere mesmo que o trabalho de sensibilização a pais e auxiliares de acção educativa é feito também em parceria com a PEE. Diz que a professora de Educação Especial

“colaborou bastante comigo na relação com os pais dos alunos e a explicar-lhes também que realmente as estratégias a adoptar no futuro fossem melhores”[PER B2 Margarida].

Ao mesmo tempo, esta professora do Ensino Regular acrescenta que as auxiliares de acção educativa “*foram aprendendo no dia-a-dia com algum trabalho nosso, as professoras dizendo-lhes como devem fazer...*” [PER B2 Margarida]. Reconhece assim o seu papel e o da professora de Educação Especial na sensibilização e orientações dadas às funcionárias da escola.

- **Funções pedagógicas do Professor do Ensino Regular**

As funções pedagógicas das Professoras do Ensino Regular passam pela **sensibilização aos alunos na turma**. Estas professoras reconhecem as conversas que têm com a turma, a partilha dos problemas de cada um entre os alunos da turma, o trabalho com histórias, o trabalho de investigação, as vivências do dia-a-dia, os debates, análise de textos, como formas concretas de fazer a sensibilização, tal como se pode constatar a partir dos exemplos seguintes:

“Também faz parte do meu papel a sensibilização à turma com histórias, [...] trabalho de investigação, [...] pequeninos acontecimentos das suas vivências que são explorados” [PER A2 Joana].

“[Em relação aos alunos] coloco-lhes textos, coloco exemplos, situações do que é ser amigo, sermos diferentes mas iguais, coisinhas desse género.” [...] É diálogo, é textos, é ilustrações, é questões, é debates, é mais coisas desse género” [PER B1 Teresa].

Também na opinião de duas professoras do Ensino Regular é importante que o trabalho do aluno com NEE seja valorizado assim como a sua participação no grupo/turma, no sentido de desenvolver **um sentimento de pertença e relações de amizade**. Uma das professoras, referindo-se ao seu aluno com NEE, diz que *“ele tem amigos na turma, [...] faz com os colegas e faz o mesmo que eles, pode não ter a mesma [...] participação, mas vai fazendo e tem o cunho dele”*. Esta professora acrescenta ainda que *“ele sente-se satisfeito, sente que faz parte do grupo. Dá as opiniões dele e diz o que tem a dizer...”*[PER A2 Joana].

Esta opinião é partilhada por outra professora do Ensino Regular que considera também que o Professor do Ensino Regular deve valorizar e aproveitar as capacidades e competências dos alunos com NEE junto da turma, **fomentar a partilha e a colaboração interpares**. Referindo-se à participação da sua aluna com NEE, na turma, menciona que lhe dá um lugar

“de destaque para ela cantar e ensinar aos outros, porque ela decora com muita mais facilidade as melodias e isso, ajuda-nos, porque [...] assim ela está incluída dentro do grupo, precisamente por causa das suas capacidades.[...] Depois aproveito aquilo que ela sabe para seu próprio proveito. Há partilha, muita colaboração.” [PER B2 Margarida].

Deste modo, a maior parte dos participantes no estudo atribuem tanto ao Professor do Ensino Regular como ao Professor de Educação Especial, as funções de **valorização do trabalho realizado pelo aluno com NEE**, e estímulo à sua participação no grupo/turma.

Outra professora do Ensino Regular salienta também **o trabalho de autonomia** que, por vezes, é necessário fazer com os alunos com NEE e acrescenta que *“todo este trabalho é feito com as auxiliares em conjunto comigo e com a”* professora de ensino especial [PEE B Sofia].

O recurso a estratégias específicas e diversificadas no trabalho a desenvolver com os alunos NEE é referida pelas professoras de Educação Especial como fazendo parte das funções do Professor do Ensino Regular. Assim, uma das professoras diz que este deve desenvolver o trabalho com o aluno com NEE *“utilizando estratégias e recursos que lhes vão sendo dados ou até que eles procurem e que se adequem aos alunos”*. Na sua opinião, *“muitas vezes, os professores do Ensino Regular descuram a responsabilidade deles para nós”*. Em relação à utilização de estratégias fornecidas pelo Professor de Educação Especial ao Professor de Ensino Regular, a professora de Educação Especial, Maria refere que este não adere a todas, uma vez que tem dificuldade *“em grande grupo depois sozinho, aplicar. Se for em pequeno grupo consegue, mas depois, se eu não estou, em grande grupo ele não sabe aplicá-las e porque também é mais difícil...”* [PEE A Maria].

Em relação à realização de materiais, a professora do Ensino Regular, Joana menciona que estes *“são feitos por mim, pela professora de Educação Especial e pelas duas”*. Acrescenta que também utiliza os materiais feitos pela professora de Educação Especial para todos os alunos da turma. Deste modo, parece-nos que o Professor de Educação Especial poderá ser também um recurso, uma mais-valia para a turma, inclusive para os alunos sem NEE.

Tendo por base, a análise do discurso das professoras de Educação Especial parece-nos, mais uma vez, que a falta de formação das professoras do Ensino Regular parece levar a dificuldades de utilização de pedagogias diferenciadas e algumas estratégias no trabalho a desenvolver com os alunos NEE.

A professora de Educação Especial Sofia considera ainda como funções do Professor de Educação Especial, a adaptação de actividades sempre que necessário, para estimular o envolvimento e participação dos alunos com NEE nas actividades com a turma. Assim menciona que “*em todas as actividades eles participam*”, apresentando exemplos de actividades em que participam ao referir-se a uma aluna com NEE em particular:

“vai ter na sua semana de distribuir o pão, de distribuir os copos, de distribuir as capas na sala de aula, de fazer também estas tarefas.[...] Fazemos teatros, visitas de estudo [...], fizemos um filme e a aluna X também decorou o diálogo dela e também fez. Hoje estivemos a fazer as actividades para o dia dos namorados, [...] é evidente que não vê para recortar, mas dobrou dentro das suas possibilidades [...]” [PEE B Sofia].

Constatamos ainda que todas as professoras participantes no estudo referem como funções pedagógicas **a promoção de um bom ambiente dentro da sala de aula, de aceitação e de inter-ajuda entre pares**, a implementação de **trabalho individualizado e colaborativo** entre os alunos com NEE e sem NEE e a **adaptação das actividades** de acordo com as necessidades dos alunos. A este propósito, uma das professoras de Educação Especial e uma professora do Ensino Regular dizem que o trabalho desenvolvido pelo Professor do Ensino Regular deve ser

“no sentido de estabelecer boas relações entre os alunos, um ambiente que aceite a diferença, actividades que fomentem a participação de todos e a colaboração e cooperação da turma” [PEE A Maria].

“criar um bom ambiente entre os alunos na turma, respeitando as diferenças e ajudando-se uns aos outros” [PER B1-Teresa].

Uma professora do Ensino Regular refere como papel do Professor do Ensino Regular a criação de boas relações afectivas entre o Professor do Ensino Regular e todos os alunos e a **organização do espaço da sala de aula** que favo-

reça a inter-ajuda entre os alunos. Em relação a organização da sala de aula menciona que

“quando um aluno tem mais dificuldade, o colega do lado vai ajudar, explicar-lhe. Há muita inter-ajuda entre eles. Assim também acontece entre os alunos com NEE e os outros. Há sempre um par que os ajuda quando necessitam” [PER A1 Inês].

Também a professora do Ensino Regular Joana, refere que **procura ir ao encontro das necessidades educativas do aluno com NEE** e diz que o aluno

“vai fazendo o mesmo que os outros, com outro grau de exigência, mas ele vai-se adaptando, eu vou reduzindo e vendo o que é essencial, o que lhe permite avançar e de uma maneira ou doutra contribuir para que ele tenha a vida dele...”[PER A2 Joana].

Esta professora diz que vai “*diversificando estratégias na sala de aula, organizando o ... tempo, distribuindo trabalho autónomo a alguns alunos, trabalhando com outros mais individualmente*”. Refere também o trabalho de grupo como “*uma boa estratégia porque eles acabam por se ajudarem*” [PER A2 Joana].

Outra professora realça o **trabalho individualizado** com os alunos com NEE, nomeadamente, ao nível das **ajudas verbais** e da **atenção especial** que proporciona na realização dos trabalhos individuais. Diz que:

“é o trabalho individualizado na sala de aula [...] Eu explico, faço o meu trabalho e depois vou ter com essas crianças para ajudar” [PER B1 Teresa].

Referindo-se ainda ao aluno com NEE diz que o aluno faz o mesmo que os outros, apenas “*há estratégias que poderão ser diferentes*”. As actividades que o aluno desenvolve fora da sala com a professora de Educação Especial são sugeridas pela professora do Ensino Regular. Reconhece também que utiliza algumas estratégias e orientações do Professor de Educação Especial no trabalho que desenvolve com os alunos com NEE.

A professora do Ensino Regular Margarida refere também que no trabalho com a turma procura implementar trabalho individualizado, de grupo e de pares. Contudo, explicita que o trabalho individualizado não o faz tanto como gostaria.

Considera que os alunos da turma são poucos para fazerem trabalho de grupo. Em relação ao trabalho de pares diz que com o tempo que têm, é “*complicado*”. Salientamos do seu discurso dificuldades na implementação destas modalidades de trabalho na turma que poderia ser atenuada com formação sobre estas estratégias de trabalho.

A mesma professora acrescenta ainda que alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais têm actividades diferentes da turma, mas que **incentiva a participação da aluna com NEE no grupo/turma:**

“A aluna X tem um trabalho completamente diferente, ela já lê textos que os outros ainda não lêem. Nesta área da leitura não há compatibilidade de trabalho, a não ser que eu queira tirar partido dos conhecimentos da aluna X e aí utilizo a aluna como recurso para os outros alunos. Há uma quadra para os outros alunos decorarem, a aluna X lê em voz alta na lupa TV, para todos os colegas ouvirem, ou se for possível canta...”[PER B2 Margarida].

Em relação à utilização de equipamentos de compensação, duas professoras do Ensino Regular afirmam que utilizam estes materiais com os alunos que necessitam deles.

Com efeito, o discurso tanto dos professores de Educação Especial como dos professores do Ensino Regular e do PCE evidencia uma multiplicidade de papéis e funções relevando-se da análise dos discursos de todos os participantes a importância do papel formativo que é atribuído ao professor de Educação Especial. Podemos assim inferir que este é visto como um recurso formativo fundamental na intervenção com alunos NEE junto dos pais com filhos com NEE, das auxiliares de acção educativa e dos professores do Ensino Regular.

5.3.2 Relação Supervisiva

Para o desenvolvimento da sua acção, o Professor de Educação Especial e o Professor do Ensino Regular estabelecem uma relação que implica a conjugação de tempos em comum para se encontrarem. Em relação aos encontros entre

Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular, os encontros com carácter formal referidos, pelos participantes no estudo, são os que ocorrem nos Conselhos de Docentes nos momentos de avaliação:

“Temos alturas em que são formais nas reuniões do Conselho de Docentes, são os momentos de avaliação, são os momentos mais formais” [PER A2 Joana]

“o PER tem de estar com o PEE para os dois aferirem critérios, para aferir modos de ver” [PCE].

Depois há encontros que acontecem, na sua maioria de natureza informal, conforme se depreende do discurso dos participantes:

“Não há um tempo formal que eu diga é a esta hora que eu vou estar com os P(s)ER” [PEE B Sofia].

“[encontramo-nos] mais informalmente, (...) estamos juntas com muita frequência” [PER B2 Margarida].

Tanto as professoras de Educação Especial como as professoras do Ensino Regular mencionam que os encontros informais acontecem na sala dos professores, nos intervalos e depois do seu horário lectivo:

“na sala dos Professores e nos corredores trocamos [...] informações e há partilha” [PEE A Maria].

“[...]essencialmente nos intervalos. [...] E, às vezes, nas saídas em vez de sair à minha hora fico mais tempo e é assim que articulamos” [PEE B Sofia].

“nos intervalos informalmente” [PER A1 Inês].

“na hora do intervalo, no final do dia” [PER A2 Joana].

As professoras do Ensino Regular consideram que estes encontros de natureza informal são suficientes para a organização da intervenção junto dos

alunos com NEE, uma vez que as professoras de Educação Especial estão presentes com alguma regularidade:

“[...] como ela está por aí sempre ...” [PER A2 Joana].

“porque ela [PEE] vem aqui três vezes por semana” [PER B1 Teresa].

Também justificam a necessidade da realização de encontros informais, uma vez que, por vezes, a resolução dos problemas não pode ser adiada:

“Às vezes há necessidade de falar no momento, e não deixar passar até outro dia [...]” [PER A2 Joana].

Relativamente à possibilidade de organizarem reuniões com um carácter mais formal (com dia e hora marcada), a maioria das professoras participantes no estudo não parecem mostrar-se muito receptivas argumentando que estas exigiriam mais tempo que referem não ter:

“viriam perturbar, ocupar mais tempo que não temos. O trabalho é feito na mesma, penso que desta forma está perfeito. [...] Quando temos mais trabalho, combinamos encontrarmo-nos dentro das possibilidades e disponibilidade de cada uma. Funciona bem”. [PER B2 Margarida]

Esta opinião é também partilhada pelo Presidente do Conselho Executivo quando afirma não ser fácil conjugar tempos em comum:

“Isto é um problema que tem a ver com, que acontece devido à falta de tempo.[...] Nós trabalhamos para fazer actas e muitas reuniões, para transmitir informações do Pedagógico ... e as reuniões todas acabam por ser imensas”[PCE].

Contudo, as professoras de Educação Especial referem a dificuldade na articulação do trabalho com os professores do Ensino Regular com os quais trabalham, sentindo, por isso mesmo, necessidade de reuniões formais.

É neste sentido que uma das professoras de Educação Especial refere mesmo que vem à escola encontrar-se com os professores do Ensino Regular fora das horas do seu tempo lectivo:

“Faço isso e não peço isso aos outros professores, venho no horário em que eles podem atender-me, às vezes no horário dos pais. ”[PEE A Maria].

O PCE reconhece, tal como as professoras de Educação Especial, a necessidade dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular encontrarem pelos menos alguns momentos onde se pudessem reunir formalmente:

“[...] Era preciso tempos formais... [...] Quer dizer se calhar alguns”[PCE].

Quanto aos encontros não formais considera-os fundamentais e acrescenta que, nesses encontros, os professores trocam experiências e informações. Constatada, no dia-a-dia, que o trabalho que engloba a realização dos Programas Educativos Individuais (PEI) e os Planos Individuais de Transição (PIT) são feitos em Outubro, mais tardar Novembro, sem necessidade de ele agendar reuniões, pelo que deduz que os professores de Educação Especial e do Ensino Regular se encontram para o fazerem. Afirma que

“os professores estão sentados no Gabinete dos Serviços Especializados ou sentados na sala dos professores ou sentados no gabinete médico quando não há espaço noutra lado e estão a fazê-los. E eles quando me chegam vêm assinados pelo PER, vêm assinados pelo PEE, vêm assinados pelo pai. Quer dizer, eu daí presumo e não tenho razões para dizer o contrário de que aquilo foi feito em conjunto” [PCE].

Reconhece, no entanto, que na realização destes documentos, o professor de Educação Especial tem uma maior intervenção e, salvaguarda a existência de troca de experiências e informações entre professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular. Diz que a realização dos documentos referidos tem:

“oitenta por cento do trabalho do professor da Educação Especial. Mas tem-no porque o professor não conhece os alunos e os vinte por cento do PER porque também conhece os alunos. Há ali uma troca de experiências e de informações” [PCE].

Em relação aos resultados desta **gestão de tempos** para os professores de Educação Especial e do Ensino Regular trabalharem em conjunto considera que tem resultado, embora reconheça que *“resulta mais nuns lados do que noutros”* [PCE] o que parece aludir a uma dimensão pessoal potenciadora do estabelecimento de relações interpessoais mais satisfatórias e imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Acrescenta ainda que na sua perspectiva não impõe

“a ninguém que faça reuniões *xpto*, que tenha de ser desta maneira, as propostas de ordem de trabalhos vêm ter comigo não sou eu que vou ter com elas, não sou eu que as faço. [...] A gestão de uma organização educativa tem de ser partilhada e eu tenho de respeitar os grupos e os departamentos, porque se eu não os respeitar faço uma gestão autocrática e autoritária e dá zero”[PCE].

Desta forma, o Presidente do Conselho Executivo reconhece a necessidade de envolvimento e partilha de responsabilidades com todos os grupos e departamentos da escola, para que haja uma gestão democrática e partilhada.

Relativamente à relação estabelecida entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular e, na perspectiva das professoras participantes no estudo, esta passa pela colaboração e abre possibilidades de partilha de saberes e conhecimentos, permite a reflexão sobre as práticas e a procura em conjunto de resolução de problemas.

Na opinião do Presidente do Conselho Executivo, os professores de Educação Especial estão hoje integrados em várias especialidades, nas escolas do Ensino Regular. Este sentido de pertença à escola, que o Professor do Ensino Regular já tinha, passa, na sua opinião, também para o Professor de Educação Especial facilitando a relação entre estes dois profissionais, na medida em que a torna mais aberta e acessível. No entanto, considera que ainda não é o ideal, pois ainda persistem *“alguns medos e fantasmas”* [PCE].

Em relação à **gestão das dificuldades e partilha de sucessos e insucessos**, uma das professoras de Educação Especial refere que, este ano, na relação estabelecida com os professores do Ensino Regular *“há abertura, confiança e colaboração no sentido de trabalharmos em conjunto para o sucesso dos alunos”*, pelo que têm partilhado e reflectido sobre *“as dificuldades e insucessos”* [PEE A Maria].

A outra professora de Educação Especial Sofia reconhece a relação estabelecida entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular como uma relação que permite **a resolução de problemas**, **a reflexão sobre as práticas** e também proporciona **suporte emocional**. Afirma que:

“As dificuldades é naquela base como é que agora vamos fazer, para ver se conseguimos isto ou aquilo, pronto arranjamos estratégias. [...] modificamos estratégias e reflectimos sobre o que fazemos. Quando há sucesso também partilhamos *“olha que eu acho que já estou a ver, o aluno já está a adquirir a mecânica da leitura, já vejo ali assim”*. Pronto, no fundo complementamos as nossas angústias, atenuamos um pouco, desabafamos que é mesmo o termo” [PEE B Sofia].

Na mesma linha de pensamento, a professora do Ensino Regular Inês acrescenta que a relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular **facilita a resolução de problemas** que aparecem não só em relação ao aluno com NEE, mas também em relação aos outros alunos da turma, uma vez que falam e vêem

“o que é melhor fazer, o que não tem dado muito resultado. Aliás nem conversamos só acerca do aluno com NEE, conversamos sobre todos os alunos, porque ela estando dentro da sala, conhece todos os meninos. E se há algum menino que a gente começa a verificar que algo não está bem, ela está lá e ajuda e conversamos sobre isso. Nós conversamos acerca de todos” [PER A1 Inês].

Ao mesmo tempo, a mesma professora reconhece que o **trabalho desenvolvido tem o mesmo objectivo** e também como já tivemos oportunidade de referir, a relação funciona como **suporte emocional**. Menciona que:

“Se há alguma coisa que correu menos bem também estão lá para ajudar e é esse espírito de trabalharmos para o mesmo objectivo que cria esta relação boa. Eu sei se tiver algum problema, alguma dúvida, eu sei que vou bater aquelas duas portas e que eles estão lá e que me esclarecem perfeitamente e ajudam-me” [PER A1 Inês].

Todas as professoras do Ensino Regular referem que na gestão das dificuldades nas situações do dia-a-dia sentem maior segurança com o apoio da professora de Educação Especial. Reconhecem também que essa **relação** tem sido **suficiente** para trabalhar com os alunos com NEE que têm nas suas turmas, conforme se pode verificar pelos excertos seguintes:

“Quando eu não tenho experiência nenhuma com uma criança destas, não é, e uma criança disléxica, agora estou a falar na dislexia, eu não sei. E se ela me disser, ajuda-me e assim estamos a ajudar o aluno. [A relação estabelecida é] muito boa, produtiva e enriquecedora.” [PER A1 Inês].

“Sentimos dificuldades, isto não é tudo fácil... Nós conversamos muito [...].No caso concreto do aluno que tenho[...] foi suficiente e até é um caso complicado” [PER A2 Joana].

[Tendo em conta] “as características das crianças que eu tenho, acho que o trabalho que estamos a desenvolver é o essencial, o ideal. Agora tendo outras crianças, se calhar já seria outro tipo de trabalho. [...] Trabalho ideal se calhar não existe, mas estamos a fazer um bom trabalho.” [PER B1 Teresa].

Esta professora refere que *“há um trabalho em conjunto. As duas vamos fazendo e trocamos impressões sobre o que é feito”* [PER B1 Teresa]. Esclarece que é importante a relação estabelecida porque *“nós podemos contar com a PEE. Lá está, eu não sei se poderei dizer que esta criança com dislexia teria evoluído o que evoluiu se não tivesse tido o PEE, mas que evoluiu, evoluiu e que ela contribuiu para isso em conjunto comigo, isso é verdade”*. Em relação às dificuldades diz que *“falamos sobre o que é necessário fazer, outras estratégias em relação ao posicionamento do aluno à frente porque se distrai com facilidade....Nós vimos como o aluno evoluiu extraordinariamente [...]”* [PER B1Teresa].

Na opinião de outra professora do Ensino Regular, os encontros são “*enriquecedores, pois pensamos no que vamos fazer e como podemos fazer, alteramos estratégias, procuramos resolver os problemas que aparecem...*” [PER B2 Margarida]. A mesma professora acrescenta que na relação há partilha e suporte emocional das duas partes. Esta tem sido suficiente, para desenvolver o trabalho com os alunos NEE, “*porque há muita troca, muita conversa sobre os alunos e estratégias a desenvolver com eles, tanto para a professora de Educação Especial como para mim [...] e conversamos sobre os resultados do nosso trabalho*”. Sublinha que a professora de Educação Especial lhe dá uma grande ajuda fazendo-a sentir-se mais segura, explicando que “*uma pessoa sentindo-se apoiada sente-se mais segura*” [PER B2 Margarida]. Considera ainda que há **encorajamento mútuo** e diz “*se me sentisse sozinha era mau*”. O trabalho que desenvolvem “*é um trabalho feito entre as duas, em colaboração uma com a outra*” [PER B2 Margarida].

Outra professora do Ensino Regular considera que **os encontros com a professora de Educação Especial dão incentivos e ajudam no trabalho com o aluno com NEE:**

“uma pessoa acaba por tirar muito... muito sumo dessas conversas e até criar estratégias... [PER A2 Joana].

No trabalho de colaboração desenvolvido entre o Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular, todas as professoras de Ensino Regular e Educação Especial reconhecem a realização do Programa Educativo Individual dos alunos com NEE.

Também o Presidente do Conselho Executivo reconhece que o professor do Ensino Regular “*já procura mais o professor de Educação Especial*” e adianta que “*vejo muito isso e o contrário também vejo. Estão sentados à mesma mesa na conversa, estão a partilhar, eu vejo, quando entro vejo*”. Na sua opinião, esta relação mais próxima deve-se ao facto de os professores passarem mais tempo na escola, o que se tornou positivo. Considera também que há um trabalho de troca, de partilha entre professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular e diz que são profissionais e que eles se **articulam no trabalho** que

desenvolvem. Afirmam ainda que “*eu tenho muito bons profissionais na escola*” e que os professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular desenvolvem o trabalho de forma colaborativa, embora “*pudesse ser mais, não fossem os atropelos burocráticos e até à profissão*” e também devido “*à falta de tempo*”.

Os discursos das professoras do Ensino Regular e de Educação Especial no que diz respeito à relação estabelecida entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular, evidenciam **trabalho de colaboração entre estes dois profissionais**. Este trabalho assente em **objectivos comuns** permite o estreitamento **das relações pessoais e interpessoais** que, por sua vez, parecem potenciar **o envolvimento e participação destes professores**. O trabalho de colaboração surge como uma necessidade, na forma de planificação curricular, definição de estratégias, avaliação e outras actividades mais circunscritas no tempo relacionadas com a intervenção educativa com alunos NEE.

5.3.3 Perfil pessoal do Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular

- **Perfil pessoal do Professor de Educação Especial**

Relativamente ao **perfil pessoal** do Professor de Educação Especial, na generalidade os professores apontam como características fundamentais deste professor, a capacidade de estabelecer uma relação de confiança, a capacidade de adaptação, a abertura, a disponibilidade, a segurança, a colaboração e uma formação sólida não só limitada à Educação Especial.

A professora de Educação Especial Maria considera que uma **relação de confiança** é fundamental. Na sua perspectiva, será a partir desta relação que se poderá partir para “*coisas mais sérias em benefício dos alunos com NEE e desenvolver um **trabalho de colaboração e cooperação** mais estreito e efectivo*” [PEE A Maria]. Acrescenta ainda que o PEE:

“ao entrar na sala de aula tem de perceber que tipo de professor tenho à minha frente e mediante isso, eu vou actuar.[...] Tem de estar muito seguro, ter uma for-

mação muito sólida e não só restrita à Educação Especial. Tem de ser um professor muito disponível e tem que, tem que saber ouvir o colega e tem que perceber que, às vezes, a função dele não é muito fácil, porque tem uma turma grande, porque tem crianças todas diferentes e que depois se vê com uma pessoa lá dentro e muitas pensam que o PEE está lá para o ver trabalhar e para o criticar e isso é mau” [PEE A Maria].

Na perspectiva da outra professora de Educação Especial, o professor de Educação Especial deve gostar daquilo que faz. Acrescenta que “*o bom senso e a sensibilidade*” são “*as melhores qualificações para se trabalhar*” [PEE A Sofia]. Afirma também que “*a formação específica que nós temos...não é a base essencial, mas é importante, mas não é suficiente ... eu trabalho mais em função da sensibilidade*” [PEE A Sofia], deixando claro que o professor não se define, apenas, pelo conjunto de saberes e de competências, mas também por aquilo que ele é enquanto pessoa.

Aponta também **a comunicação** como fundamental e a **flexibilidade**, no sentido de disponibilizar-se para estar com os colegas do Ensino Regular e com os pais.

Outro aspecto valorizado por todos os professores do Ensino Regular diz respeito à formação do Professor de Educação Especial, não só a **formação especializada**, mas **o conjunto de conhecimentos científicos, técnicos, alargados, um saber multifacetado**, que na perspectiva da professora do Ensino Regular Inês engloba “*saber de tudo um pouco, conhecimentos científicos, técnicas, sugerir estratégias, um pouco de tudo*” [PER A1 Inês]. Na opinião de outra professora do Ensino Regular a formação especializada é “*fundamental. Depende também das NEE, mas de um modo geral sim. Acho que dá uma bagagem, um calo, como lhe queiras chamar*” [PER A2 Joana]. Outra professora do Ensino Regular refere que o Professor de Educação Especial lhe dá:

“aquilo que eu não consigo aprender, porque não tenho formação. A formação especializada, aquilo que ela sabe, eu não sei e já não me preocupo em saber porque ela sabe” [PER B2 Margarida].

Este aspecto relacionado com a formação do Professor de Educação Especial, especialmente a formação especializada é partilhada pelo Presidente do Conselho Executivo que considera que o Professor de Educação Especial deve ser um Professor do Ensino Regular com formação especializada na área de Educação Especial e, ao mesmo tempo, tem de

“perceber de educação a nível do nível de ensino que está a trabalhar[...] Formação, formação inicial e contínua e saber o que está a fazer e com quem está a trabalhar. Tem de estar do outro lado também” [PCE].

Em termos de perfil pessoal uma professora do Ensino Regular diz que o Professor de Educação Especial deve “*saber trabalhar connosco, formar uma **equipa de trabalho** [...]. Transmitir **confiança** e **segurança** naquilo que faz e diz*” [PER A1Inês].

Outra professora do Ensino Regular considera que o Professor de Educação Especial deve **transmitir calma e animar**. Destaca também **a empatia** como uma das suas características pessoais.

“Eu acho que é importante criar empatia [...] com os colegas que trabalham connosco. [...] Deve ter abertura, paciência, tempo para ouvir, eu sei que o tempo é complicado, mas tem de ter tempo para ouvir e, tem que ter ... uma postura ... tem de ser muito calmo, eu não queria dizer apaziguador, mas não pode ser uma pessoa ... conflituosa” [PER A2 Joana].

Na sua perspectiva, a relação Professor do Ensino Regular e Professor de Educação Especial deve ser uma relação de proximidade, de confiança, de cooperação e de trabalho. Considera fundamental que o Professor de Educação Especial seja capaz de desenvolver trabalho colaborativo com o Professor do Ensino Regular. Para isso, afirma que

“Tu tens de confiar e pensar que está ali uma pessoa que quer trabalhar para o mesmo que tu, para atingirem o mesmo objectivo. [...] Tem de desenvolver muito trabalho com o professor da turma, com o PER... aí também depende do grau de necessidade da criança... as estratégias podem ser diferentes mas não podem ser

divergentes, tem de ser tudo mais ou menos feito em colaboração...” [PER A2 Joana].

Outra professora do Ensino Regular destaca, em termos de perfil pessoal do Professor de Educação Especial, a humildade, a sensibilidade, a capacidade de adaptação a todas as crianças e professores, o relacionamento fácil, o saber comunicar, o saber transmitir o que quer, a colaboração e **a criatividade**. Diz que os professores de Educação Especial:

“Têm de ser criativos, pois às vezes não há soluções. [...] Os PEE são as pessoas que têm os pés mais bem assentes na terra, mais do que nós, nós às vezes, é que ficamos naquela ilusão *“vamos ter com o PEE que ele resolve tudo”*. Não, mas conversando as coisas vão avançando. Temos de ter uma relação tu cá tu lá, não é cá formalidades, cumplicidade entre as pessoas, tem de haver entendimento, tem que haver, estar ao mesmo nível e trabalhar para o mesmo fim, em conjunto. Tem que haver parceria, uma colaboração estreita” [PER B1 Teresa].

Em relação ao perfil do Professor de Educação Especial, a professora do Ensino Regular Teresa realça a **capacidade de relacionamento e saber lidar com as situações do dia-a-dia**. Diz que o Professor de Educação Especial deve ter

“uma capacidade abrangente para lidar com diversas situações e até lidar com diversas maneiras de ser que nós temos. [...] É essencialmente isso... uma boa capacidade de relacionamento connosco é o essencial, para nós nos entendermos bem e trabalharmos juntas” [PER B1 Teresa].

- **Perfil pessoal do Professor do Ensino Regular**

Na perspectiva das professoras de Educação Especial, os professores do Ensino Regular deviam ter formação no campo das NEE, como se pode verificar pelos excertos seguintes:

“devia ser obrigatório, ter formação inicial em NEE” [PEE A Maria] .

“deviam ter alguma formação e acções de formação”[PEEB Sofia].

Ainda a professora de Educação Especial Maria refere como característica relevante no perfil pessoal do Professor do Ensino Regular, **a abertura e a receptividade**. Estas características revelam-se, no seu entender, como “*uma mais-valia para o próprio trabalho com o resto da turma*” [PEE A Maria].

Também é referido pela maior parte dos participantes no estudo o **trabalho em colaboração** como característica principal do perfil do Professor do Ensino Regular.

- **Perfil pessoal comum aos Professores de Educação Especial e do Ensino Regular**

De acordo com a professora de Educação Especial Maria, as características pessoais tanto do Professor do Ensino Regular como do Professor de Educação Especial são de importância fulcral no estreitamento da relação de trabalho entre estes dois profissionais.

A professora do Ensino Regular Inês afirma que o Professor de Educação Especial deve “*colaborar connosco e nós com eles*” [PER A1 Inês], atribuindo o bom relacionamento existente entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular à **relação de abertura** que existe de ambas as partes e, ao facto de:

“trocamos ideias, de conversarmos muito. É o relacionamento aberto que eu tenho com os meus alunos e esse relacionamento reflecte-se nos professores que estão na minha sala” [PER A1 Inês].

Também questionado sobre o perfil pessoal dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular o PCE considera que, tanto o Professor do Ensino Regular como o Professor de Educação Especial devem ter como características pessoais a disponibilidade, a abertura, a comunicação e a humildade científica e pedagógica para desenvolverem um trabalho de colaboração, pelo que afirma:

“Têm de ser pessoas disponíveis e abertas. [...] Se nós na escola não tivermos humildade pedagógica e científica quando estamos a trabalhar, nós não temos espírito de equipa [...] Na sala de aula eu tenho de ter a noção que estou a apren-

der com o colega que está lá e com os alunos... Se a pessoa não é humilde não comunica, não se queixa não diz os seus anseios, as suas preocupações, afasta-se e tenta resolver os problemas arranjando subterfúgios, desculpas... [...] É fundamental a comunicação, ou seja, a comunicação na educação é uma coisa complicada mais obrigatória para o trabalho em conjunto"[PCE].

O PCE acrescenta ainda que o professor, seja ele de Educação Especial ou do Ensino Regular, deve saber *ser, estar e fazer*. No seu entender, estas três dimensões estão relacionadas:

"Deve ser profissional, deve ser um indivíduo com carácter, saber ser, profissional e saber fazer. E deve ser uma pessoa que deve saber estar, ou seja, ser uma pessoa que tenha uma relação com os outros, capaz. Isto para mim é fundamental, porque depois a formação científica e pedagógica e tal está aí, está aí introduzida"[PCE].

Assim e, de uma maneira geral, a relação estabelecida entre as professoras de Educação Especial e professoras do Ensino Regular parece ser uma relação marcada por uma **certa informalidade, abertura e alguma colaboração** na planificação curricular, nomeadamente na realização dos programas educativos individuais, avaliação e gestão das dificuldades do dia-a-dia no trabalho com os alunos com NEE. Podemos inferir que a colaboração entre estes profissionais parece ser favorecida pela existência de um perfil pessoal específico.

O perfil do Professor de Educação Especial apresentado pelos participantes no estudo revela-se um perfil que incorpora competências profissionais, conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos suportados por uma formação generalista e especializada; competências pessoais que implicam características pessoais tais como ser aberto, flexível, disponível, assertivo, seguro e criativo. Relativamente às competências interpessoais, os professores referem o ser capaz de trabalhar em equipa, animar, ser colaborativo e cooperar. No perfil do Professor de Educação Especial parecem predominar competências pessoais, estas referidas tanto pelos professores de Educação Especial como pelos professores do Ensino Regular. Relativamente ao perfil do Professor do Ensino Regular

são referidas como características pessoais a abertura e receptividade e a nível interpessoal o trabalho colaborativo.

5.4. FORMAÇÃO CONTINUADA

5.4.1 Concepção de Formação Continuada

De uma maneira geral, a formação continuada é vista por todos os professores participantes no estudo, como aquela que deve **valorizar a experiência e as necessidades de formação do professor** para actuar na sua prática diária, conforme se pode observar no excerto seguinte a título de exemplo:

“deve ter mais um carácter prático, mostrarem-nos exemplos, como trabalhar, darem-nos dicas, técnicas, instrumentos que possamos utilizar no nosso dia a dia, que a teoria a gente vai buscá-la, está acessível. Exemplos! Como fazer, como agir é isso que faz falta. E a partir daí pesquisar também, pois a teoria é importantíssima” [PER B1 Teresa].

Ao mesmo tempo uma professora sublinha que a formação contínua deve privilegiar a pessoa do professor,

“valorizando a experiência do trabalho de cada um e abrindo outras perspectivas, permitindo ganhos para cada um [...] porque senão não serve de nada, julgo eu” [PER B2 Margarida].

Na perspectiva de uma professora de Educação Especial a teoria e a prática complementam-se, uma vez que da prática pode surgir saber teórico e vice-versa.

“Não podemos servirmo-nos só das práticas sem ter um referencial teórico. Eu acho que isso é muito importante. [...] Deve haver ... a oportunidade de nós investigarmos em termos teóricos e num segundo momento passar à prática e tentar aplicar na prática”[PEE A Maria].

Em consonância com esta professora, uma professora do Ensino Regular considera que a formação continuada deve valorizar “a *prática*”, mas também facultar “*informação teórica*”. Esta professora menciona que não se pode “*passar sem a teoria. [...] Os conhecimentos científicos têm de estar lá*” [PER A2 Joana]. Acrescenta ainda que em termos de formação é importante a formação inter pares, que possibilita a partilha e a reflexão e contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Salienta que é fundamental e crucial,

“falarmos uns com os outros, partilhar experiências boas e más. [...] Nós temos que nos ouvir uns aos outros e partilhar e reflectir sobre as coisas, sem, sem ter medos de julgamentos, sem ter medo se sermos avaliados, estamos aqui para aprender, se não fiz bem hoje, amanhã faço melhor. Acho isso essencial.[...]é nesta partilha que, ouvindo e partilhando com os outros, eles nos podem ajudar.[...] Eu vou crescendo enquanto pessoa, nessa partilha” [PER A2 Joana].

Salienta-se da análise das respostas destas professoras, a valorização da vertente **científica, pedagógica e transformadora** da formação continuada. Também a professora do Ensino Regular Joana refere uma dimensão importante que é o desenvolvimento pessoal associado à reflexão e à partilha de conhecimentos e experiências.

Em relação aos moldes de realização da formação, uma das professoras de Educação Especial refere que deve ser realizada em simultâneo: a trabalhar no terreno e a ter formação.

Por sua vez, a outra professora de Educação Especial considera que é muito importante a formação continuada e que esta deveria ser realizada entre pares, uma vez que, essa **partilha entre pares**, é fundamental para a gestão das dificuldades com que os professores se deparam. Considera que desta forma:

“estamos a trabalhar na resolução das situações e problemas que fazem parte do nosso dia a dia. Estamos a aprender e a resolver os problemas do dia-a-dia” [PEE B Sofia].

Subentende-se, também, na resposta desta professora a importância atribuída à **vertente experiencial e transformadora** da formação continuada. Esta

professora acentua a importância das situações estratégicas e dos contextos na configuração de soluções estratégicas, que permita encontrar respostas adequadas para as situações do quotidiano.

Na mesma linha de pensamento, o PCE considera que esta deve valorizar duas dimensões fundamentais: a dimensão científica e a dimensão da prática profissional diária do professor. Explicita que:

“a formação que mais gozo me deu, sempre até hoje, é aquela formação em que nós tratamos os assuntos do quotidiano, ou seja, sem perder a noção do rigor, cientificidade e da formação bem-feita. [...] A formação contínua tem como função enriquecer, acordar os saberes que todos temos. Muitas vezes nós não damos conta, é preciso alertar-nos para isso [...] essa é melhor, muitas vezes, entre pares do que até com grandes profissionais não [...] pondo em causa os saberes dos bons profissionais” [PCE].

Deste modo, subentende-se na opinião do PCE a valorização da formação dada por profissionais que para além dos conhecimentos científicos conheçam o terreno de intervenção. Ao mesmo tempo, realça a formação realizada entre pares.

Refere-se ainda à formação contínua como

“aquela que à partida, e nos países desenvolvidos da Europa, é feita para que o professor se mantenha actualizado, e melhore os seus conhecimentos e as suas habilidades, os seus saberes, a sua prática quotidiana. Nos países da Europa serve para isso e isso entendido como tal. Aqui não. Aqui nós temos um pacote, a formação é um pacote”[PCE].

Salientamos do discurso do Presidente do Conselho Executivo a crítica aos processos formativos utilizados na formação continuada centrados numa visão instrumental e técnica da formação.

O PCE refere também que “*as soluções têm de vir daí*” e que as reuniões de professores deviam servir para discutir os assuntos do quotidiano e não “*para fazer actas.*” Deste modo, e na mesma linha de pensamento dos outros participantes no estudo refere que a formação contínua ou continuada deve valorizar a

resolução de problemas do dia-a-dia dos professores, portanto, uma formação centrada nos problemas emergentes da própria prática.

Tendo em conta as perspectivas dos participantes do estudo, parece-nos que a formação continuada deve valorizar a experiência e a pessoa do professor, incentivando à investigação-ação, à reflexão, à partilha, à resolução colaborativa de problemas e valorizando o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e interpessoais.

5.4.2 Necessidades de formação

Todas as professoras, tanto as professoras do Ensino Regular como de Educação Especial, referem a necessidade de formação na área de Educação Especial para trabalharem com alunos com NEE. Na perspectiva das professoras essa formação pode ser adquirida de forma formal e informal.

O Presidente do Conselho Executivo considera que os professores do agrupamento adquirem os conhecimentos e saberes para lidar com os alunos com NEE “*investindo muito*”[PCE]. Refere que tem o cuidado de saber qual a formação dos professores com quem trabalha, pelo que tem de ter

“uma percepção clara, como órgão de gestão de todos os meus colaboradores, sob pena de se estar perfeitamente a trabalhar de uma forma irracional, sem saber o que é que estou a fazer [PCE].

Em relação à formação continuada dos professores do Ensino Regular afirma que os professores “*com letra maiúscula*”[PCE] procuram a formação, quer do ponto de vista formal, como do ponto de vista informal.

“Temos o professor responsável, que felizmente são muitos, que se preocupam, que falam com o PEE, que trocam ideias e que fazem um trabalho de equipa... e esses para mim são os professores e esses professores, ah preocupam-se claramente e, até muitas vezes, buscam junto dos PEE formas para conseguirem resolverem os seus problemas.”

Relativamente à formação dos professores de Educação Especial reconhece que tem

“a noção clara que os professores de Educação Especial que tenho...são pessoas que investem na sua formação muitas vezes com sacrifícios, tal como os outros. [...] Não lhe é oferecida formação, esforçam-se para fazer formação [...] e têm investido seriamente na sua formação [...] têm todos uma formação, eu acho que muitos deles superior à média e portanto, estão capacitados. A nível prático têm uma experiência longa”.

Deste modo, o Presidente do Conselho Executivo reconhece que os professores do seu agrupamento investem na sua formação, apesar de esta, por vezes, no que respeita aos professores de Educação Especial, não lhes ser proporcionada. Parece-nos que deve ser uma preocupação do agrupamento a formação dos seus quadros de pessoal de acordo com as prioridades educativas do seu projecto educativo no sentido de preparar todos os agentes educativos para responder com eficácia e qualidade às necessidades de toda a população escolar, nomeadamente dos alunos com NEE

- **Formação formal**

Em relação à formação formal, concretamente no que se refere às NEE, uma professora do Ensino Regular menciona que nunca fez formação. As outras professoras do Ensino Regular frequentaram formação de forma pontual sobre autismo e dislexia de uma manhã, um dia. Ainda, duas professoras do Ensino Regular adiantam que quando souberam que tinham alunos com NEE, nas suas turmas, procuraram formação formal relacionada com as problemáticas que os seus alunos apresentavam. No entanto, não encontraram.

Uma das professoras de Educação Especial refere que não tem realizado formação formal, uma vez que se tem dedicado a outros estudos na área das Ciências da Educação. Por outro lado, realça a sua falta de interesse devido à forma como é realizada e apresentada a formação ao professor.

“Até aqui era apresentado aos professores um menu, o professor escolhia, muitas vezes com outras intenções, não com a intenção de aperfeiçoar a sua práxis de docência. É isso que eu penso da formação e foi por isso que eu me desliguei um bocadinho desse tipo de formação” [PEE A Maria].

Esta professora adianta que não precisa de formação no trabalho concreto com as crianças, uma vez que leu “*muito [...] sobre pedagogia diferenciada*” teve “*boa formação*” [PEE A Maria]. Refere, no entanto, que precisava de formação sobre avaliação concretamente no que diz respeito à avaliação por referência à CIF-CJ, pois na sua opinião “*ainda causa algumas dúvidas*” [PEE A Maria]..

A outra professora de Educação Especial refere que tem feito formação formal por iniciativa própria. Menciona que “*tenho feito acções de formação. Fui a duas formações a Coimbra. Não tive créditos, nem me pagaram ajudas de custo*” [PEE B Sofia].

A mesma professora acrescenta que quando há formação participa sempre, contudo não participa na formação que tem de ser paga. Justifica-se dizendo que

“não concordo com ela. [...] Porque se acaba de tapar o sol com a peneira. Porque essa formação paga por nós é promovida por organizações e gabinetes privados que quanto a mim não terão uma atitude correcta, ou seja, é mais um negócio do que uma formação em si” [PEE B Sofia].

Esta professora aponta como necessidades de formação, a formação em língua gestual e em Braille.

Em relação à formação formal que estão a frequentar no momento, Programa Nacional de Ensino do Português e de Programa de Formação em Matemática, as professoras do Ensino Regular referem que tem contribuído para trabalhar com os alunos com NEE, uma vez que valorizam a diferenciação pedagógica e contribuem para o desenvolvimento da prática docente conforme se pode perceber a partir dos excertos seguintes:

“Ensinou-me diversas estratégias, que não me passavam pela cabeça, com graus de dificuldades diferentes. A professora da formação dá sugestões de actividades

que dá para aplicar do 1º ao 4ºano. [...] Depois as actividades que ela nos dá são tantas que nós podemos perfeitamente adaptá-las à turma, de maneira a que haja ali [...] uma diversificação de actividades, consoante os alunos que temos” [PER A1 Inês].

“Tem actividades que estão estruturadas em diferentes níveis de dificuldade, o que permite por exemplo, levar só até aqui, outro vai até além, consoante as capacidades dos alunos [...] mesmo para alunos com NEE. Por exemplo, amanhã vou fazer uma actividade e o meu aluno com NEE também pode fazer perfeitamente” [PER A2 Joana].

Em relação ao Plano de Formação do Agrupamento propriamente dito, todas as professoras do Ensino Regular e de Educação Especial referem a sua existência e que este se encontra em elaboração. As duas professoras de Educação Especial e duas professoras do Ensino Regular participaram no levantamento de necessidades de formação. Duas das professoras de Ensino Regular mencionam que não contribuíram com sugestões para a sua elaboração. Constatamos também que até à data, nenhuma das professoras participou ainda em nenhuma formação do Plano de Formação do Agrupamento.

No entender de uma professora do Ensino Regular, o plano de formação do agrupamento é útil. No entanto, refere que:

“não sei se é feito com muita cabeça a nível geral. Às vezes temos que preencher de cruz e, por vezes, nós não sabemos se aquilo que lá está escrito corresponde às nossas verdadeiras necessidades. Uma coisa é aquilo que nós dizemos, sugerimos, e outra coisa é aquilo que vem, os temas para nós nos inscrevermos. Portanto, se calhar a maioria não pensou da mesma maneira que nós” [PER B2 Margarida].

Em relação ao **Plano de formação do Agrupamento**, o Presidente do Conselho Executivo refere que o agrupamento tem plano de formação construído com base nas propostas dos grupos disciplinares, dos conselhos de docentes e dos auxiliares e administrativos. Esclarece ainda que é a partir dessas propostas que é elaborado o plano de formação creditada e não creditada. A formação creditada é posteriormente proposta ao Centro de formação a que o agrupamento

pertence e, às vezes, não há resposta da parte do Centro de Formação para ela. Também ao longo do ano lectivo, pontualmente, são realizadas outras acções de formação no agrupamento.

No que diz respeito **às prioridades de formação aponta** como prioridades as que são impostas pela legislação.

“Formação específica, que é a formação específica em TICS e a formação específica nas áreas. Nós temos como prioridade a formação, neste caso, a formação para a inclusão. Na área das NEE nós temos um cuidado [...] acrescido”[PCE].

No entanto, as professores do Ensino Regular participantes no estudo afirmam não terem feito formação na área das NEE. O Presidente do Conselho Executivo reconhece também que a formação na área da inclusão não é procurada pelos professores. Refere que:

“Há uns anos a esta parte, (...) nunca deixou de existir, sempre esteve na berra desde que se começou a falar em inclusão. Agora o problema, muitas vezes acontece isto, que é uma coisa *sui generis*: “é preciso fazer formação sobre a inclusão”. Quando se abre inscrições para a formação ninguém vai, não há ninguém”[PCE].

Subentende-se que a formação que é oferecida sobre a temática da inclusão não tem encontrado grande adesão por parte dos professores do agrupamento, o que nos parece um contra-senso tendo em conta o facto dos participantes neste estudo, tal como já referimos anteriormente, terem-se referido à inexistência formação na área das Necessidades Educativas Especiais como um dos obstáculos à operacionalização da escola inclusiva.

Em relação à participação nas acções de formação do Plano do agrupamento, podemos inferir que, como estes quatro professores do Ensino Regular estão já a participar em formações do Programa Nacional de Ensino de Português e do Programa de Formação em Matemática não têm procurado as formações do dito plano de formação.

Na opinião da professora de Educação Especial Sofia, este plano devia contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. No entanto, considera que não está a ser implementado ao nível da Educação Espe-

cial. *“Nós propusemos, mas até à data não nos deram feedback nenhum”* [PEE B Sofia].

Ainda em relação à formação formal para os professores de Educação Especial, as duas professoras são unânimes em afirmar que não há oferta de formação:

“Na grande maioria não há, é isso. O grupo 910, neste momento não tem formação nenhuma” [PEE A Maria]

“Acho que o Ministério da Educação tem oferecido alguma formação, mas para a EE está a pecar muito por falta de oferta de formação para os professores de Educação Especial com especialização, que estão a trabalhar nas escolas regulares” [PEE B Sofia].

Convém salvaguardar que a formação que o Ministério da Educação tem estado a oferecer é dirigida a professores não especializados e a professores especializados que se encontram a trabalhar em escolas de referência, unidades de apoio especializado e unidades de ensino estruturado.

No entender da mesma professora, na formação continuada dos professores do Ensino Regular, os professores de Educação Especial poderiam também *“participar nessa formação e haver assim uma partilha de experiências. Neste sentido, o PEE ao passar estas estratégias para o PER seria uma mais-valia e isso seria contabilizado em termos de créditos para formação”* [PEE B Sofia] formal, uma vez que é obrigatório a sua realização.

Desta forma, esta professora alerta para o facto de professores de Educação Especial e do Ensino Regular fazerem formação em conjunto, assente na aprendizagem activa e motivada pela necessidade de saber e agir perante o incerto. Parece-nos que perante a filosofia da escola inclusiva torna-se necessário que os professores, quer sejam de Educação Especial ou do Ensino Regular, se preparem para prestar um atendimento apropriado a todos os alunos, designadamente aos alunos com NEE, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem. Salientamos a necessidade destes profissionais adquirirem ou aperfeiçoarem as suas competências, sendo necessário para isso investir na oferta de opor-

tunidades que visem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao nível de cada agrupamento de escolas.

A este respeito, em relação ao papel de formador que o Professor de Educação Especial poderá ter na formação dos professores do Ensino Regular, o Presidente do Conselho Executivo afirma que:

“É os pares a darem formação é fundamental.[...] Para isso, é preciso pegar no estatuto da formação e mudá-lo. Porque o estatuto da formação não autoriza que os professores dêem formação, aliás todos nós sabemos que o Conselho Científico da Formação Contínua impõe uma série de regras, tem de ser reconhecido como formador ...”[PCE].

Neste contexto, podemos inferir a necessidade de apostar na formação de pessoal docente qualificado e reconhecido pelo Conselho Científico da Formação Contínua, na área da Supervisão, ao nível dos agrupamentos de escolas e, que estes contribuam para a (re)qualificação da escola e promoção de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus pares, nos seus contextos de trabalho.

Em relação à formação formal, o Presidente do Conselho Executivo afirma que os professores fazem formação continuada formal, porque são obrigados a ter créditos para progredirem na carreira docente. Contudo, salvaguarda os professores “*que não precisam de formação para nada, a nível de créditos e que vão para formação, vão por vontade própria*”[PCE].

- **Formação informal**

Relativamente à formação não formal, esta é a mais referida pelas professoras de Educação Especial. A **auto-formação** é mencionada pelas duas professoras como aquela a que têm recorrido para actualizar os conhecimentos e como suporte técnico-pedagógico à intervenção educativa com os alunos NEE, conforme se pode inferir nos excertos seguintes:

“Procuro sozinha e faço essa actualização [...] em livros, internet e para já tem sido suficiente” [PEE A Maria].

“Procuro na internet, procuro livros...” [PEE B Sofia]

A professora de Educação Especial Sofia refere também a **hetero-formação** como aquela que realiza com os seus pares e salienta o seu contributo para a resolução dos problemas no dia-a-dia.

“Venho aqui às reuniões de departamento e ...costumo estar com as colegas de EE e falamos. Partilhamos... trocamos ideias e trabalhamos em conjunto. Nesta troca e partilha aprendemos e é assim que resolvemos os problemas que surgem no nosso dia-a-dia” [PEE B Sofia].

A mesma professora acrescenta que informalmente dá informação/formação aos professores do Ensino Regular quando estes têm alunos com NEE:

“Falo sobre as deficiências e problemas dos alunos, o que é melhor fazer, algumas orientações dependendo dos problemas dos alunos” [PEE B Sofia].

No mesmo sentido, a professora de Educação Especial Maria refere que:

“Agora parece que há uma tentativa das pessoas fazerem esse tipo de formação a trabalharem na escola, com as pessoas e acho muito mais interessante ... valoriza o professor ... a nível pessoal e profissional” [PEE A Maria].

No que diz respeito à formação informal, todas **as professoras do Ensino Regular** referem que **valorizam e desenvolvem, no seu dia-a-dia, este tipo de formação**, nomeadamente para **trabalharem com os alunos com NEE**.

Na formação informal, concretamente no trabalho com os alunos com NEE, estas professoras realçam a auto-formação como forma de ajudar a ultrapassar as dificuldades que sentem e valorizam o papel do professor de Educação Especial na sua hetero-formação, conforme se pode verificar a partir dos excertos seguintes:

“A formação é sempre importante, mas os P(s)EE têm-me ajudado bastante” [PER A1 Inês].

“Vou lendo, procuro estratégias nos livros, vou falando com as colegas...do Ensino Regular, da Educação Especial, do Ensino Regular que estejam no ensino especial. É com quem está ao meu lado...vou falando com os pais também” [PER A2 Joana].

“Livros e a Internet. Se não tivermos outras alternativas temos que ser nós... E, às vezes, conversando uns com os outros, com os nossos colegas, com os nossos pares e com a PEE” [PER B1 Teresa].

“Sempre uma informação informal, junto dos colegas, da PEE, internet e alguns livros por mim própria.” [PER B2 Margarida].

Na opinião do Presidente do Conselho Executivo, a formação informal “*é a que dá mais resultado*”[PCE]. Na relação professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular considera que entre estes profissionais há troca e partilha de experiências e informações, na maior parte das vezes, de forma informal.

A formação centrada nos problemas emergentes da prática, organizada a partir de situações concretas relacionadas com a experiência de cada um parece-nos ser, a que de certa forma, vai ao encontro do tipo de formação identificada pelos participantes, como a sua preferida.

5.5. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo revela uma posição favorável face aos princípios da Escola Inclusiva tanto pelas professoras do Ensino Regular como pelas professoras de Educação Especial e pelo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.

Assim, podemos inferir que para os participantes deste estudo, a filosofia da Escola Inclusiva parece assentar no princípio da igualdade de oportunidades tanto no acesso a uma educação de qualidade como no sucesso, privilegiando o sentido de pertença e a participação activa de todos na sociedade, independentemente das características específicas de cada um. De facto, a Declaração de

Salamanca (1994) preconiza que todos os alunos possam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das singularidades que apresentem.

Na mesma linha da Declaração de Salamanca, Correia (1997; 2003; 2005; 2008) entende que a filosofia da Inclusão pressupõe principalmente a inserção do aluno NEE dentro da sala de aula, nas turmas regulares, no ambiente menos restritivo possível, onde deve receber os serviços apropriados ao seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal, atendendo às suas características e necessidades.

Relativamente à percepção pessoal dos participantes em relação à Inclusão, embora os participantes estejam receptivos à Inclusão, estes parecem adotar uma posição moderada, uma vez que, acham que a mesma depende das condições que a escola tem a nível de acesso e de sucesso. Consideram que as condições que existem nas escolas podem não ser as mais adequadas aos alunos com determinadas problemáticas. Esta postura parece estar em conformidade com a linha mais moderada da Inclusão defendida tanto pela NJLD (1994) e, por autores como Lieberman (1996), Correia (1997), Kauffman (2002) e Mary Warnock (2005 cit in Correia, 2008), que reconhecem que nem todos os alunos devem ser colocados, a tempo inteiro na escola regular. Na perspectiva de Mary Warnock (2005 cit in Correia, 2008) as crianças são prejudicadas tornando-se vítimas, uma vez que as escolas regulares não dispõem de recursos físicos e humanos para atenderem às suas necessidades, pelo que a ideia de inclusão terá de ser repensada.

Desta forma, quando questionados no que diz respeito à percepção da escola inclusiva em contexto de trabalho, os participantes no presente estudo consideram que há ainda um caminho a percorrer nesse sentido, embora reconheçam que o trabalho que é desenvolvido em cada escola e no agrupamento tenha a filosofia da inclusão como prioridade.

Isto também é confirmado pela análise feita ao Projecto Educativo do Agrupamento na concepção de escola que sustenta. É defendida a ideia de escola como espaço de aceitação da diversidade cultural e social, integrando a unidade e o pluralismo e reconhecendo as diferenças, como fonte de inovação e

acréscimo, ou seja uma mais-valia. Assim, e ainda de acordo com os resultados, podemos concluir que a comunidade educativa e, incluindo nesta, os pais e encarregados de educação, os auxiliares da acção educativa, o órgão de gestão de agrupamento, os professores do Ensino Regular, os professores de Educação Especial e os alunos com NEE e sem NEE, está sensível à inclusão educativa de alunos com NEE, embora haja casos muito pontuais que em que parece que isso não acontece. Salienta-se dois casos concretos: o caso de um professor de Educação Especial que manifesta atitudes entendidas como negativas na relação estabelecida com uma aluna com NEE e, outro caso o de alguns pais e encarregados de educação. Estes últimos manifestam o receio dos seus filhos/educandos sem NEE não terem lugar na escola devido ao número de alunos por turma ser reduzido para 20 alunos, no caso de haver na turma alunos com NEE. Por outro lado, receiam que os seus filhos/educandos sejam prejudicados ao nível das aprendizagens académicas pelo facto de nas turmas existirem alunos com NEE.

Trata-se com efeito, de um dos papéis fundamentais da escola na construção da escola inclusiva: fomentar a sensibilização e participação activa da comunidade educativa no modelo inclusivo.

Relativamente a forma como a inclusão está a ser implementada nos seus contextos de trabalho, todos os professores e o PCE apontam um conjunto de obstáculos na operacionalização da escola inclusiva. Esses obstáculos compreendem:

- A falta de recursos humanos especializados e de recursos materiais nas escolas;
- A existência de algumas barreiras arquitectónicas;
- As políticas educativas vigentes, nomeadamente o DL n.º3/2008, de 7 de Janeiro e a inexistência de Equipas Multidisciplinares que desenvolvam um trabalho efectivo;
- A dificuldade manifestada no desenvolvimento de trabalho colaborativo e na diferenciação de respostas educativas, tanto da parte dos professores de Ensino Regular como professores de Educação Especial;
- A falta de formação específica do professor de Ensino Regular para trabalhar com alunos com NEE o que se reflecte no pouco investimento, por par-

te destes professores, no trabalho com estes alunos e nas dificuldades manifestadas pelos mesmos na utilização de pedagogias activas.

Com efeito, em relação à falta de formação do professor de Ensino Regular, os resultados do estudo intitulado “ Promoção da Escola Inclusiva em Portugal” elaborado por Costa *et al* (2006) referem que a formação dos professores de Ensino Regular, embora ultimamente contemple alguns conteúdos disciplinares da área de Educação Especial, não asseguram os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz em turmas heterogéneas. O mesmo estudo referencia ainda que a falta de formação dos professores sobre intervenção educativa com alunos NEE condiciona de forma negativa a dinâmica das salas de aulas, e consequentemente a qualidade das práticas docentes desenvolvidas.

Verificamos igualmente que as vantagens apontadas vão no sentido do respeito pelo outro e aceitação das diferenças, o que poderá permitir a reconstrução presente e futura de uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais cívica, mais solidária e verdadeiramente democrática, tal como referem Ferreira e Guimarães (2003) quando salientam que a relação pessoa /sociedade pode contribuir para a modificação da sociedade, possibilitando à pessoa com NEE a sua preparação para assumir papéis activos na sociedade.

Com efeito, também Correia (2005) e Rodrigues (2003) consideram que a inclusão social e educativa está intrinsecamente relacionada, pelo que no modelo inclusivo, a acção educativa deverá ter em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem de todos os alunos. Para isso, reclama a utilização de práticas educativas flexíveis, diversificadas e estimulantes, nunca iguais para todos os alunos.

Em relação ao conceito de NEE e, de acordo com os resultados, podemos concluir que todos os participantes no estudo consideram que os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que manifestam dificuldades nas aprendizagens escolares. Essas dificuldades podem ocorrer devido a problemáticas físicas, sensoriais ou ambientais, podem variar consoante a gravidade e, também podem apresentar carácter temporário ou permanente. Com efeito, o relatório Warnock (1978) e a UNESCO na Declaração de Salamanca (1994) refe-

rem-se às necessidades educativas especiais centrando-as no âmbito pedagógico. É nesta linha que a declaração mencionada refere que as escolas regulares devem adequar-se de forma a “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades (1994: 21).

Ainda, de acordo com a revisão da literatura efectuada, Brennan (1997), Marchasi e Martin (1990), Correia (1997, 2003), Rodrigues (2001) e Plaisance (2003) são também unânimes ao reconhecerem que a intervenção educativa deve ser centrada nas necessidades educativas específicas do aluno NEE e na disponibilização dos recursos humanos especializados e recursos materiais necessários na escola regular à intervenção educativa junto destes alunos.

Os participantes neste estudo enfatizam também a necessidade de se diferenciar e se diversificar as estratégias curriculares junto destes alunos e o recurso a serviços de Educação Especial. É neste sentido que Correia (2003) destaca a expressão *educação apropriada* considerando fundamental o(s) tipo(s) de respostas educativas que a escola disponibiliza, proporcionando uma abordagem educativa equitativa, que responda com eficácia às características e necessidades educativas destes alunos. Tal como refere Morgado (2003), o modelo inclusivo aponta na definição de um modelo organizacional que em termos educativos integre nas escolas regulares alunos com NEE e simultaneamente técnicos e recursos especializados necessários ao atendimento educativo dos mesmos.

No que diz respeito à organização do atendimento educativo prestado a alunos com NEE no agrupamento estudado, este é feito, regra geral, de acordo com o critério da continuidade pedagógica o que nos parece facilitador do conhecimento dos alunos, das interacções entre Professor do Ensino Regular/Professor de Educação Especial, entre professores e técnicos que acompanham o aluno e entre professores e a família. Por outro lado, em relação ao tipo de apoio prestado, é privilegiado o apoio directo dentro e fora da sala de aula. O apoio indirecto ocorre com menor frequência, verificando-se que apenas um dos alunos com

NEE apoiados pelas professoras de Educação Especial beneficia de apoio indirecto.

Consideramos importante referir que relativamente à responsabilidade pelo percurso educativo destes alunos, todos os participantes no estudo reconhecem que é uma responsabilidade partilhada pelos professores do Ensino Regular e de Educação Especial, pela família e pela escola. Este aspecto parece estar em consonância com Correia (2003) quando reclama um papel mais activo por parte do professor de Ensino Regular na intervenção directa junto do aluno com NEE, apoiado pelo professor de Educação Especial e outros técnicos, como o psicólogo, para além de todos os agentes educativos e da família, esta considerada o elemento-chave na vida e desenvolvimento do aluno com NEE.

Deste modo, a escola deverá envolver sempre a família nas decisões mais importantes que dizem respeito aos alunos com NEE e também sem NEE. As expectativas dos pais e o conhecimento que têm dos seus filhos são elementos cruciais. Estes devem também participar na planificação, execução e avaliação da intervenção educativa dos seus educandos.

Quanto os papéis e funções do Professor do Ensino Regular e Professor de Educação Especial no desenvolvimento de prática inclusivas, todos os participantes no estudo definiram um conjunto de papéis e funções que compreendem funções organizativas, supervisivas e pedagógicas.

Assim, de uma maneira geral, verificamos que todos os participantes no estudo assumem como funções inerentes ao seu papel como professores, a sensibilização para a inclusão de pais, auxiliares da acção educativa e alunos. Estas funções são desenvolvidas em colaboração entre professoras do Ensino Regular e professoras de Educação Especial. No entanto, consideramos importante referir que as professoras de Educação Especial atribuem ao professor de Educação Especial um papel importante na relação com os pais que têm filhos com NEE, dando-lhes suporte técnico (informação e formação) e emocional em relação às expectativas em relação aos seus filhos, incentivando-os à participação e ao envolvimento na educação dos mesmos, conforme salienta Correia (1997, 2003, 2005).

Ao Professor de Educação Especial, são atribuídas também outras funções supervisivas tais como consultadoria a professores, dar informação, recursos e estratégias de trabalho ao professor do Ensino Regular para trabalhar com os alunos com NEE, para além de incentivar à formação, através de sugestões de leitura. Relativamente às estratégias utilizadas com os alunos com NEE, estas são de um modo geral sugeridas pelo professor de Educação Especial. As professoras de Educação Especial participantes no estudo sentem isso como uma das suas funções, salientando que é isso que o Professor do Ensino Regular espera delas. Desta forma, é destacado o papel importante de formador que este professor poderá desempenhar na formação dos professores de Ensino Regular.

Em relação às funções de ordem organizativa, os professores do Ensino Regular reconhecem o papel do Professor de Educação Especial na adaptação dos ambientes educativos e na angariação, na solicitação de recursos materiais e elaboração de toda a documentação relacionada com os alunos com NEE. O Professor de Educação Especial também é visto como elo de ligação com outros serviços da escola e exteriores à mesma.

Relativamente às funções pedagógicas, os resultados obtidos valorizam o apoio directo e indirecto ao aluno com NEE pelo professor de Educação Especial. Verificamos também que a intervenção do Professor de Educação Especial compreende a diversificação de estratégias, os procedimentos de adaptação e transformação de actividades e/ou do currículo regular quando necessário para o aluno NEE e a elaboração de materiais para o professor de Educação Especial e/ou o professor do Ensino Regular utilizarem.

De facto, no perfil de formação especializada de docentes de Educação Especial do Desp. Conj. N.º 198/99 (2ª série), de 3 de Março, estas competências aparecem referidas como competências de intervenção, de consultadoria, de formação, de supervisão e de avaliação. Podemos assim inferir que o Professor de Educação Especial é um recurso fundamental dos professores do Ensino Regular, visto como consultor, formador e dinamizador para além de gestor de recursos necessários para a implementação e o desenvolvimento de programas de intervenção” inclusivos, tal como referem Sanches (1997) e Correia (2003, 2005).

Quanto às funções e papéis do Professor do Ensino Regular, os participantes no estudo, consideram que o Professor do Ensino Regular tem um papel importante na referenciação dos alunos com NEE, na criação de um ambiente de interações positivas na sala de aula e na criação de oportunidades diversificadas de aprendizagem. Com efeito, Correia (2005) afirma que o Professor do Ensino Regular deve servir de modelo aos alunos, fomentando relações de amizade, pertença, segurança e de valorização da diferença. Por outro lado, deve ter expectativas positivas em relação aos alunos com NEE e ter conhecimentos que permitam responder de forma apropriada às NEE dos mesmos, proporcionando um ensino diferenciado que tenha em atenção a diversidade da turma. Também Jesus (2000) salienta a necessidade do Professor do Ensino Regular adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos.

Desta forma, verificamos que este conjunto de papéis e funções diversificados do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular, quando são desempenhados de forma concreta e efectiva, contribuem para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A partir dos resultados obtidos podemos deduzir que a relação estabelecida entre professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular baseia-se no encorajamento mútuo, no suporte emocional, na reflexão, na partilha de sucessos/insucessos, na partilha de conhecimentos e saberes e também é um incentivo à formação, à resolução dos problemas, o que parece evidenciar uma supervisão colaborativa. Assim sendo, parece-nos que nesta relação estabelecida entre estes dois profissionais, esta dimensão da supervisão poderá ter um papel fundamental facilitando as interações de conhecimentos e atitudes proporcionando a auto-reflexão e auto-formação entre pares, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes e reflectindo-se na qualidade das aprendizagens dos alunos com NEE. Com efeito, Alarcão e Roldão (2008: 15) salientam as actuais tendências supervisivas que apontam para a supervisão numa “dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa”, realizada inter pares, na sua vertente horizontal. Neste sentido, as interações estabelecidas entre os professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular podem contribuir para a (re)construção e co-construção do seu conhecimento e dos seus

saberes de uma forma contextualizada e, promovendo competências de comunicação, de *reflexão na sobre e para a acção* (Schön, 1987), de análise e de decisão. Desta forma, tal como refere Sá-Chaves (1994) o conhecimento profissional dos professores é um processo de elaboração reflexiva realizado a partir da prática destes profissionais em acção e que apela ao desenvolvimento de competências metacríticas e metapráticas.

Da análise dos resultados verificamos também o reconhecimento de desenvolvimento de trabalho colaborativo e valorização do seu potencial entre os participantes no estudo. De acordo com os resultados, uma das funções do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular passa pela implementação de um trabalho desenvolvido em conjunto ao nível da planificação e avaliação da intervenção educativa com alunos NEE, realizada e a realizar.

De facto, vários autores, entre eles Parrilla (1992), Porter (1997), Correia (1997, 2005), Friend e Cook (1993) e Morgado (2004) acentuam a necessidade do desenvolvimento da colaboração como instrumento de desenvolvimento profissional e de práticas inclusivas de qualidade. Este deve ser visto uma ferramenta formativa potenciadora da formação, uma vez que gera dinâmicas na escola, permitindo a assunção de responsabilidades partilhadas entre os seus membros, e leva ao incremento da autonomia e a um processo formativo dos mesmos que se reflecte na própria escola. Assim sendo, permite aos professores do Ensino Regular uma maior implicação no processo da Inclusão, fomenta a interdependência profissional entre PEE/PER, estimula o diálogo e a resolução cooperativa dos problemas do dia-a-dia.

Parece-nos que aspectos como a pertença ao quadro de agrupamento dos professores de Educação Especial, a colocação por três anos e critérios de distribuição de serviço que privilegiem a continuidade pedagógica na intervenção educativa junto de alunos NEE, tanto para professores de Educação Especial como para professores do Ensino Regular são factores que parecem ser facilitadores da colaboração.

Verificamos também que as dimensões pessoal e interpessoal estão muito presentes, abrindo possibilidades de promoção de competências de comunicação, de participação, de reflexão, de análise e de decisão permitindo aos profes-

sores procurar formas mais eficazes de intervir e, assim, melhorar a sua intervenção educativa.

Parece-nos também que, para que o trabalho de colaboração entre Professor do Ensino Regular e Professor de Educação Especial seja eficaz há necessidade de reunir com regularidade para que estes professores possam juntos planificar, gerir estratégias, reflectir, analisar e avaliar a intervenção educativa com os alunos NEE. Embora os participantes no estudo expressem que há facilidade de relacionamento entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular, factores de natureza organizacional e contextual, tais como a burocracia, a falta de tempos pré-determinados e espaços físicos são apontados como factores inibidores do trabalho colaborativo. Por outro lado, este trabalho de colaboração e cooperação implica o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente pessoais e interpessoais adquiridas numa forma de formação não formal (Jardim e Pereira, 2006). Estas competências, tal como refere Tavares (1997), servem de suporte a todas as outras competências do professor.

Deste modo, a construção da escola inclusiva implica o desenvolvimento de um perfil pessoal tanto do Professor do Ensino Regular como também do Professor de Educação Especial que favoreça o trabalho de parceria de forma efectiva. Tal como refere Nóvoa (2000), o professor, é antes de tudo uma pessoa e, esta dimensão pessoal deve ser valorizada, uma vez que tem implicações determinantes no seu desenvolvimento profissional e nas relações de trabalho que estabelece com os colegas (Fullan e Hargreaves, 2001).

Relativamente ao perfil pessoal dos Professores de Educação Especial e do Ensino Regular e, de acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que esse perfil pessoal de professor engloba competências pessoais, interpessoais e profissionais relacionadas com o *saber ser*, o *saber estar* e o *saber fazer*. Assim, emergem características comuns ao perfil dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular tais como a abertura, a humildade, a confiança e a colaboração.

Como características do perfil do Professor de Educação Especial, os participantes no estudo apontam: flexibilidade, abertura, disponibilidade, capacidade de comunicar, segurança no que quer transmitir, criatividade, ser capaz de traba-

lhar colaborativamente e ter uma formação sólida e vasta não restrita à Educação Especial. Estas são consideradas relevantes para o consolidação da relação de trabalho entre o Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular. De facto, Porter (1997) identifica algumas características pessoais no contexto do perfil do Professor de Educação Especial, importantes na gestão das situações de trabalho nomeadamente, flexibilidade, optimismo, capacidade de comunicação, equilíbrio emocional de forma a confiar nos professores, mas certificando-se de que estes respondem ao desafio da inclusão, persistência, capacidade de articulação com outros profissionais e empenhamento na realização, no aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional.

Relativamente à concepção de formação continuada e, de acordo com os resultados, conclui-se que de uma maneira geral os participantes no estudo perspectivam a formação continuada como aquela que contribui para o professor melhorar a sua prática diária, privilegiando os conhecimentos, saberes e experiência do professor. Ao mesmo tempo, deve valorizar a pessoa do professor, possibilitar a reconstrução de conhecimentos científicos e pedagógicos e a resolução de problemas do quotidiano. Os participantes no estudo reconhecem e valorizam também o potencial da formação entre pares.

No que diz respeito ao desenvolvimento da sua prática profissional, a necessidade de formação na área das NEE é apontada de forma geral por todos os professores participantes, embora os professores do Ensino Regular admitam que não têm feito formação formal nesta área.

Salienta-se também nos resultados obtidos, a necessidade de formação constante ao longo da vida do professor, no sentido de fazer face ao processo de desactualização constante em que vivemos.

No entanto, parece-nos necessário que esta dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento profissional, seja um processo de construção pessoal, em que os professores se auto-impliquem na construção desse conhecimento profissional (Sá-Chaves, 2007).

No que diz respeito à forma como adquirem o conhecimento para trabalhar com os alunos com NEE, os professores do Ensino Regular, por um lado, reconhecem que a formação formal que têm realizado, uns na área de Língua Portu-

guesa e outros na área da Matemática, valorizam a diferenciação pedagógica e tem contribuído para ajudar na intervenção educativa com os alunos com NEE. Por outro lado, valorizam e reconhecem o trabalho colaborativo desenvolvido com o Professor de Educação Especial, numa vertente informal de hetero-formação, como formação suficiente para trabalhar com os alunos com NEE que têm nas suas turmas, ou seja, contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto à formação não formal, nomeadamente a auto-formação, é a que parece ter maior relevância na intervenção educativa com os alunos com NEE e funciona como suporte técnico-pedagógico tanto para as professoras de Educação Especial como para as professoras do Ensino Regular. Assim, podemos concluir que esta é a formação mais referenciada pelos participantes como aquela que é a mais realizada na sua vida profissional.

Os professores de Educação Especial reconhecem existir alguns constrangimentos ao nível da formação continuada formal, do seu grupo disciplinar, nomeadamente a falta de oferta de formação específica.

Alguns participantes no estudo apontam para a possibilidade de professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial fazerem formação formal exigida para progressão na carreira docente, em conjunto, partilhando experiências de forma reflexiva e colaborativa e, ao mesmo tempo, contribuindo para aprimorar as suas práticas. Nesta perspectiva, os professores envolvidos, numa estrutura horizontal poderão partilhar saberes e reflectir sobre as práticas, partilhar decisões e responsabilidades e, assim promoverem o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, o conhecimento deixa de ser encarado como um dado adquirido e estabelecido, que é preciso transmitir e transforma-se em algo pessoal que se vai construindo, apoiado na experiência e na reflexão sobre ela, como salienta Zeichner (1993).

Assim sendo, parece-nos urgente a implementação de um modelo de formação continuada nos seus locais de trabalho, que poderá ser alargado ao agrupamento, no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de Ensino Regular e professores de Educação Especial e a qualidade da intervenção educativa junto de uma população escolar cada vez mais heterogénea. Neste contexto, a dimensão horizontal e colaborativa da supervisão ganha

expressão na medida em que abre espaço para a construção de um conhecimento situado e partilhado (Alarcão e Tavares, 2007; Alarcão e Roldão 2008).

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento da prática profissional dos professores participantes no estudo, parece-nos necessário neste agrupamento a implementação de um modelo de formação continuada, consistente, planificado e seleccionado de acordo com as necessidades dos professores e que dê maior atenção às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho. Consideramos positivo a auscultação feita aos vários grupos de docência e departamentos no levantamento das necessidades de formação, uma vez que, a formação continuada deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. No caso concreto da intervenção junto de alunos com NEE essa formação torna-se, no nosso entender, obrigatória. Neste sentido, compete ao Professor do Ensino Regular, considerado como um recurso importante no ensino de todos os alunos, tal como referem Porter (1997) e Correia (2005), fazer uma actualização continuada de conhecimentos e competências e, mesmo a aquisição de novas competências, de forma a ser capaz de assumir participações mais activas nos processos de desenvolvimento dos alunos.

De facto, na perspectiva de escola enquanto um sistema de aprendizagem organizacional, Santiago (in Alarcão, 2000: 30) define a supervisão escolar como “um conjunto de quadros conceptuais e de acção visando a organização de processos facilitadores da qualificação das interacções” entre os vários agentes educativos. Neste sentido, podemos inferir a necessidade de uma liderança de escola forte e eficaz, da parte do órgão de gestão da escola, no sentido de delinear directrizes gerais de forma a promover a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (Senge, 1990; Sergiovanni, 2002; Shulman e Shulman, 2004), e que para isso, incentive e ofereça formação adequada e crie condições para que os professores desenvolvam um trabalho de colaboração e cooperação de forma sistemática e eficaz.

Neste sentido, podemos inferir que a supervisão na formação pode revelar-se como instrumento de formação, inovação e mudança, contribuindo para que os professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular trabalhem mais de forma colaborativa e cooperativa e, assim, a escola consiga ultrapassar

alguns dos obstáculos com que se depara e se transforme numa verdadeira escola inclusiva.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo começamos por apresentar as conclusões finais tendo por base as questões da problematização da nossa investigação e que oportunamente serão recordadas.

De seguida identificamos algumas limitações e as implicações deste estudo bem como orientações para futuros estudos.

6.1. CONCLUSÕES FINAIS

É com base nos resultados deste estudo que tiramos algumas conclusões que se prendem com a grande questão desta investigação que agora se retoma:

- Em que medida as competências pessoais e interpessoais dos professores (de Educação Especial e do Ensino Regular) promovem/facilitam, ou não, o desenvolvimento profissional e a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Para responder esta grande questão de investigação contribuíram estas cinco sub-questões:

- Quais as representações dos professores do Ensino Regular, dos professores de Educação Especial e do Presidente do Conselho Executivo face à filosofia da escola inclusiva?

- Quais as representações do Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular sobre os seus papéis e funções numa escola inclusiva?
- Como é que estes professores – Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular – gerem a relação de trabalho desenvolvida entre ambos, com vista ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais?
- Quais as competências pessoais e interpessoais que parecem contribuir para o desenvolvimento da prática profissional dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial?
- Quais as representações dos Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Regular sobre formação continuada?

No que diz respeito à **primeira questão**, concluímos, com base nos resultados, que as concepções de escola inclusiva de todos os participantes se aproximam, sendo também concordantes com as perspectivas actuais da literatura da especialidade e orientações de documentos oficiais que assentam no princípio de necessidade de garantia de igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso, independentemente das suas especificidades. No entanto, na operacionalização da escola inclusiva, persistem alguns obstáculos que dificultam a criação de respostas adequadas ao desenvolvimento de todos os alunos, nomeadamente os alunos com NEE muito significativas. Nestes casos e tendo por referência os seus contextos de trabalho os participantes no estudo reconhecem que, embora o trabalho desenvolvido seja no sentido da inclusão, ainda há um caminho a percorrer.

Quanto à **segunda questão**, podemos concluir que tanto os professores de Educação Especial como os professores do Ensino Regular, reconhecem os seus papéis e funções na intervenção educativa junto dos alunos com NEE. Aos professores do Ensino Regular correspondem funções de natureza supervisiva tais como, a sensibilização de pais, auxiliares da acção educativa e alunos sem NEE; de natureza organizativa, tais como planificação curricular e avaliação; e de natureza pedagógica que englobam a criação de ambientes de interacções positi-

vas na sala de aula e na escola, referenciação de alunos com NEE e o trabalho directo com o aluno NEE.

Por sua vez, o Professor de Educação Especial é visto como consultor do Professor do Ensino Regular, dando-lhe informação sobre as problemáticas das NEE, fornecendo estratégias e recursos materiais, bem como incentivos à formação do Professor do Ensino Regular. Por outro lado, as suas funções passam pela sensibilização da comunidade educativa e trabalho de formação e informação desenvolvido em conjunto com o Professor do Ensino Regular com as auxiliares da acção educativa, pelo trabalho de articulação com a família e outros profissionais que trabalham com o aluno NEE.

Relativamente à **questão número três**, a relação de trabalho entre o Professor de Educação Especial e do Professor do Ensino Regular é no sentido da colaboração, embora, no que diz respeito à definição de estratégias específicas e à elaboração de documentação, esta é feita, na maior parte das vezes, pelo Professor de Educação Especial. Predominam os tempos informais para se encontrarem, para planificarem, para definirem estratégias e reflectirem sobre a intervenção educativa junto dos alunos. A relação estabelecida entre estes dois profissionais favorece o conhecimento sobre as problemáticas das NEE dos alunos, estratégias de intervenção, partilha de sucessos e insucessos e resolução de problemas do dia-a-dia e também como suporte emocional.

Ainda podemos concluir que o trabalho desenvolvido entre estes dois profissionais, sendo no sentido da colaboração, onde a partilha e interajuda estão presentes, potencia a inclusão de todos os alunos, pois, como podemos inferir pelos resultados, o Professor de Educação Especial conhece a turma e o Professor do Ensino Regular partilha com ele as dificuldades com que se depara no quotidiano e não apenas em relação aos alunos NEE, mas em relação a toda a turma. Por outro lado, tal como referem os resultados, o Professor de Educação Especial fornece recursos e estratégias ao Professor do Ensino Regular para que este os utilize e implemente na sua intervenção com os alunos NEE.

Quanto à **questão número quatro** podemos concluir com base nos resultados que é necessário que estes professores aprendam a trabalhar mais em conjunto, de forma colaborativa e cooperativa. Assim sendo, as competências pes-

soais e interpessoais, nomeadamente, a flexibilidade, a abertura ao Outro, a disponibilidade, a capacidade de comunicar, o transmitir confiança e ser criativo são características pessoais identificadas pelos participantes no estudo como promotoras do trabalho colaborativo entre estes dois profissionais e, que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. A relação de trabalho entre estes dois profissionais implica o conhecimento pessoal de cada um, das suas competências pessoais e interpessoais para promover o trabalho colaborativo.

Relativamente à **questão número cinco** os participantes no estudo valorizam a formação continuada nas suas dimensões científica, pedagógica e transformadora. É acentuada a importância da formação centrada nos problemas emergentes da suas práticas no sentido de procurar soluções estratégicas que permitam encontrar respostas eficazes para as situações do quotidiano. Assim, a formação continuada deve ser realizada ao mesmo tempo que estão a trabalhar no terreno e pode ser realizada entre pares, uma vez que a partilha entre os mesmos é fundamental para a gestão das dificuldades com que os professores se deparam na sua actuação. Os participantes no estudo consideram que a partilha de conhecimentos e experiências e a reflexão poderão levar ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Consideram também importante a participação dos professores no levantamento de necessidades de formação ao nível do Agrupamento de escolas ao qual pertencem. Deste modo, a formação continuada centrada nos problemas emergentes da prática e organizada a partir de situações e necessidades concretas de cada um, parece ser aquela que melhor corresponde à concepção de formação privilegiada por todos os participantes neste estudo.

Ainda quanto à formação continuada podemos concluir, de acordo com os resultados do estudo, que os professores do Ensino Regular não têm formação formal em NEE, pelo que valorizam na relação estabelecida entre Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular, o papel do professor de Educação Especial como formador.

Por outro lado, a relação estabelecida entre estes profissionais incentiva à auto-formação e hetero-formação e promove o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Regular, pois estes adquirem conhecimentos e algumas

competências que são considerados suficientes pelos mesmos, para desenvolverem a sua intervenção com alunos NEE.

Os professores de Educação Especial reconhecem que para o seu grupo disciplinar (Educação Especial - Grupo 910) não tem existido oferta de formação formal, pelo que recorrem à auto-formação e à hetero-formação entre pares para alargarem os seus conhecimentos e procurarem resolver os problemas com que se deparam na sua actuação no seu dia-a-dia.

Assim sendo, podemos concluir que as competências pessoais e interpessoais dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular parecem promover a implementação de práticas inclusivas nas escolas onde desenvolvem a sua acção docente e facilitam o desenvolvimento profissional destes profissionais na medida em estes para desenvolverem a sua acção procuram desenvolver o conhecimento para trabalhar com os alunos com NEE em conjunto, assente na realização de objectivos comuns, na colaboração e na necessidade de saber para agir.

6.2. LIMITAÇÕES AO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

As limitações encontradas no desenvolvimento desta investigação decorreram do instrumento de recolha de dados utilizado e da dimensão reduzida da amostra.

Assim, a entrevista semi-estruturada permitiu a recolha de um conjunto de informações muito ricas, permitindo inferir sobre as percepções dos participantes relativas à dimensão pessoal e interpessoal na relação professor de Educação Especial e professor de Ensino Regular, nomeadamente os papéis, funções, competências pessoais e interpessoais destes na construção de uma escola inclusiva. Contudo, este tipo de instrumento também pode levar a que os entrevistados alarguem o seu discurso e se dispersem, o que pode levar ao afastamento das questões colocadas, podendo acabar por não serem referidos os aspectos considerados mais pertinentes para o estudo.

No que diz respeito à dimensão reduzida da amostra, e atendendo à natureza exploratória do estudo, o estudo foi limitado pelo número de participantes, não sendo possível generalizar os resultados.

Assim como recomendação para futuros estudos e tendo em conta a escassa investigação existente em Portugal no campo das práticas efectivas desenvolvidas pelos professores de Educação Especial e professores de Ensino Regular na intervenção junto de alunos com NEE, consideramos pertinente o desenvolvimento de estudos que:

- envolvessem o alargamento da amostra, seleccionando um número mais representativo de participantes e possibilitando algumas comparações ao nível de resultados.
- envolvessem a observação de encontros de trabalho realizados entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular e das suas práticas em contexto de sala de aula;
- envolvessem uma acção de formação privilegiando a investigação/acção e realizada entre professores de Ensino Regular e de Educação Especial, privilegiando a intervenção educativa no âmbito de uma consciencialização das práticas desenvolvidas, articulando a sua pertinência, quer com a realidade do contexto escolar específico, quer com pressupostos teóricos ligados ao Desenvolvimento de Competências Pessoais e Interpessoais, Supervisão Colaborativa e NEE.

6.3. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Dos resultados obtidos neste estudo decorrem implicações no que diz respeito à formação continuada dos professores para desenvolverem práticas inclusivas nos seus contextos de trabalho. Parece-nos começar a haver uma tomada de consciência generalizada por parte dos professores, neste estudo concreto de professores Educação Especial e do Ensino Regular, da necessidade de trabalharem em colaboração e de que o seu conhecimento profissional é um processo inacabado e em permanente reconstrução.

Assim, relembando as dificuldades na operacionalização de uma cultura de inclusão nas escolas, salientamos a importância de um investimento no desenvolvimento de competências transversais, pessoais e interpessoais que facilitem a relação entre os professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular e favoreçam a criação de uma cultura de escola baseada na colaboração e cooperação. Ao desenvolverem trabalho colaborativo ao nível da flexibilização curricular, programação e implementação das actividades adequadas às necessidades e possibilidades concretas de cada um, proporcionam aos alunos aprendizagens diversificadas e significativas, ao mesmo tempo que melhoram as suas práticas docentes e investem no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, a colaboração potencia o desenvolvimento de relações solidárias e comprometidas entre os elementos do grupo, promove a saúde mental, aumenta a auto-estima e o desenvolvimento social.

Com efeito, ao nível da formação continuada será desejável o recurso a estratégias de formação e de supervisão da formação que visem o desenvolvimento das práticas docentes colaborativas assentes *na reflexão na acção, sobre e para a acção* de forma a proceder a ajustamentos necessários e responder com competência e qualidade aos desafios da escola inclusiva. Deste modo, podem partilhar conhecimentos e saberes, reflectir sobre as práticas e, ainda proporciona suporte emocional na gestão partilhada das dificuldades do quotidiano. Torna-se fundamental que os professores colaborem de forma a promoverem a sua profissionalidade docente, o seu conhecimento profissional e o seu desenvolvimento pessoal. Para isso, não podem ficar à espera que as soluções apareçam do Órgão de Gestão do Agrupamento ou do Ministério da Educação; precisam de se organizar a nível de grupos de trabalho e empenharem-se na resolução dos problemas com que se deparam e no encontro de soluções cada vez mais criativas e, de reconhecimento da sua profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, edições Unesco.
- AINSCOW, M. (1997). Educação para todos: torná-la realidade. In: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In: I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- ALARCÃO, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. S. Paulo: Artmed Editora Ltda.
- ALARCÃO, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas*. In: J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (1.º volume), Porto: Editora.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I. (2007). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In: I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 133-148.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica*. 2.ª edição, revista e actualizada. Coimbra: Edições Almedina.
- ALARCÃO, I., ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo Lda.
- ALCUDIA, R. et al (2002). *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- BAIRRÃO, J. et al (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. CNE. Lisboa: Ministério da Educação.
- BAPTISTA, J. A. (1999). O sucesso de todos na Escola Inclusiva. In: *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. CNE (Ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUTISTA, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In: *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. CNE, Lisboa: Ministério da Educação, 25-36.
- BOFF, L. (2002). *A águia e a galinha*. (39.ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I. ; PAIXÃO, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. (1994). *Metodologia de investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 123-142.
- CORREIA, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: L. M. Correia, (org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 11-39.
- CORREIA, M. (2005). *Inclusão e necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da formação permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. A. de Lima e J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora, 105-126.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: M. A. Flores e I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 71-91.

FORTIN, M. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições técnicas e Científicas, Lda.

FULLAN & HARGREAVES (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

GARMSTON, R. et al (2002). A Psicologia da Supervisão. In: J. Oliveira- Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, 18-132.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro. Ed. Objectiva.

GOUVEIA, J. (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade?* Revista Saber (e) Educar, N.º 12, 31-58.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

HERNÁNDEZ, A.L. (2007). *14 Ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S.L..

JARDIM, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

JARDIM, J. & PEREIRA, A. M. S. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições Asa.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: Asa Editores.

KRONBERG, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In: L. M. Correia, (org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 41-56.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. 2.^aed.Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. A.(2006). Ética na investigação.In: J. A. LIMA e J. A. PACHECO (orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora, 127-159

LOPES, J. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial*. Braga: Editora Psiquilibros.

MACHADO, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In: Leite, C. ; Lopes, A.(org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 213-231.

MADUREIRA, I. P. (2005). Avaliação pedagógica: processos de identificação de necessidades educativas especiais.In Sim-Sim, I. (Coord). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

MARCELO, C. (1999). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.

MARCELO, C. e PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. In: Marcelo C. *et al*, *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 11-65.

MENDES, E. G. (2006). Colaboração entre Ensino Regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini (org.), *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 29-41.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. DGIDC. Lisboa: Offset Mais Artes Gráficas, S.A.

MONTERO, L. (2005). *A Construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORGADO, J. (2004); *Qualidade na educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

MORGADO, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

MULFORD, B. (1998). Organizational learning and educational change. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers, 616-641.

NIELSEN, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais dentro da sala de aula - um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. Inovação, 4 (1), 63-76.

NÓVOA, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (org.) (1995) *Profissão Professor*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A supervisão na Formação de professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In: J. A. de Lima e J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora, 13-28.

PAQUAY, L. PERRENOUD, P. et al (org.) (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências*. 2.^a Ed. Revista. Porto Alegre: Artmed Editora.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Col. Investigación y formación del profesorado. República Argentina: Editorial Cincel, S.A.

PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

PONTE, J. P., MATOS, J. M.; ABRANTES, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.

PORTER, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 33-48.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2005). *Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior*. Adaptado pela autora a partir da publicação "Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento En Direct de L'APPF, 9-20.

ROLDÃO, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Comunicação apresentada na Conferência "Desenvolvimento profissional e de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida", no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da Europa.

ROLDÃO, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação. v. 12 N.º 34 jan./abr. 2007, 94-103.

RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

SANTIAGO, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In: I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p. 25-41.

SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I., AMARAL M. J. (2000). Supervisão Reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In: I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 79-85

SÁ-CHAVES, I. (1994/2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SÁ-CHAVES, I. (2002a). *A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança*. In: Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 105-118.

SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. 2.ª edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SACRISTÁN, J. G.(1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.

SANCHES, I. (1997). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, I.; TEODORO A. (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, N.º 8, 63-83.

SANT'ANA, I. M. (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Psicol. estud., v. 10, n.º2, 227-234.

SEIÇA, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: ME.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 77-91.

SOARES, I.M.C. (1995). Supervisão e Inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In: I. Alarcão (ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine, 135-147.

STAINBACK S.; STAINBACK W. (1999, Reimpressão 2008). *Inclusão: um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.

SERRA, H. (2005). *Paradigmas da Inclusão no contexto mundial*. Saber e Educar N.º 10, 31-50.

SIMÕES, C. M.; SIMÕES H. R. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In: I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 37-57.

TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J. (1999). *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma de construção e conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

TAVARES, J. (2001). Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. In: Alarcão I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 31-64.

TOMAZ, C. F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Lisboa: Edição do IIE.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

VALA, J (1999). A análise de conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.

WARNOCK, M. *et al* (1978). *Special Education Needs Report Committee of Inquiry into the Education of handicapped Children and Young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

YIN, K. Robert (2005). *Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman Editores.

ZEICHNER, K. (1993). *Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

WEBGRAFIA

ANAIS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA (2006). *Propostas e acções inclusivas: impasses e avanços*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (disponível em www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/132.pdf, acesso em 4 de Dezembro de 2008).

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (2004). (Disponível em www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, acesso em 23 de Setembro de 2008).

COSTA, A. M. B. et al (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões*. (Disponível em http://redeinclusão.web.ua.pt/files/fl_45.pdf. Acesso em 12 de Novembro de 2008).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2007). *Política de Formação de Professores em Portugal*. (Disponível em www.eu2007.minedu.pt/np4/?newsId=42&fileName=BrochuraPortFINAL.pdf, acesso em 24 de Novembro de 2008).

NIZA, S. (2005). *A participação das instituições de ensino superior na formação contínua de professores*. (Disponível em <http://www.debateeducação.pt/relatório/files/CplV5.pdf>, acesso em 24 de Novembro de 2008).

PEDRO, N; PEIXOTO, F.(2006). *Satisfação profissional e auto-estima em professores do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico*. (Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>, acesso em 11 de Dezembro de 2008).

PERRENOUD, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. (Disponível em

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html, acesso em 31 de Julho de 2008).

PONTE, J. (1999). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. (Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C99-Ponte(Aveiro).pdf), acesso em 13 de Novembro de 2008).

PONTE, J. et al (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. (Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc), acesso em 18 de Novembro de 2008).

RIBEIRO, C. (2003). *Metacognição:Um Apoio ao Processo de Aprendizagem* (Disponível em www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf+metacogni%C3%A3o&hl=ptBR, acesso em 5 de Novembro de 2008).

SADALLA, A. M. F. A. et al. (2005). *Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente*. Psicologia Escolar Educativa, Jun. 2005, vol.9, n.º1, 37-46. (Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v9n1/9n1a07.pdf>, acesso em 15 de Dezembro de 2008).

VIEIRA, F. (2005) Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores (Disponível em www.oei.es/docentes/articulos/pontes_invisibles_teoría_práctica_formación, acesso em 13 de Novembro de 2008).

Noesis n.º 71, Dossier Trabalho Cooperativo de professores. (Disponível em http://sitio.dgidec.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis71.pdf, acesso em 31 de Outubro de 2007).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa (1976)

Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88

Decreto – Lei N.º 190/91, DR. N.º 113 SÉRIE I-A, de 1991-05-17

Decreto – Lei N.º 319/91, DR. N.º 193 SÉRIE I-A de 1991-08-23

Despacho Conjunto n.º 105/97, DR. N.º 212 SÉRIE I-A de 1997-09-13

Decreto – Lei N.º 115-A/98, DR. N.º 102 SÉRIE I-A, de 1998-05-04

Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, Decreto – Lei N.º 6/2001, DR. N.º 15 SÉRIE I-A de 2001-01-18

Decreto – Lei N.º 240/2001, DR. N.º 201 SÉRIE I-A de 2001-08-30

Decreto – Lei N.º 241/2001, DR. N.º 201 SÉRIE I-A de 2001-08-30

Despacho N.º 10856/2005, de 13 de Maio, DR. N.º 149 SÉRIE II, 2005-05-13

Lei N.º 49/2005, de 30 de Agosto DR. N.º 166 SÉRIE I-A de 2005-08-30

Decreto – Lei N.º 20/2006, DR. N.º 22 SÉRIE II, de 2006-01-31

Decreto – Lei N.º 15/2007, DR. N.º 14 SÉRIE I de 2007-01-19

Despacho N.º 14026/2007, de 3 de Julho, DR. N.º 126 SÉRIE II, 2007-07-03

Decreto – Lei N.º 3/2008, DR. N.º 4 SÉRIE I-A de 2008-01-07

Despachos N.º 18038/2008 e Despacho N.º 18039/2008, de 4 de Julho, DR. N.º 128 SÉRIE II, 2008-07-04

ANEXOS

ANEXO 1

Carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de escolas a solicitar a colaboração no estudo

Maria Rosália Vaz Antunes dos Reis
Rua do Torgal nº 4 Fragosela de Cima
3505 - 410 Viseu
Tel. 232448386
TM. 917237055

Ex.mo Senhor
Presidente do Agrupamento
de
Escolas de Marzovelos

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Supervisão, da Universidade de Aveiro

No âmbito da minha Dissertação do Mestrado em Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre as dimensões pessoal e interpessoal na relação professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular, sob orientação da Prof. Doutora Carlota Fernandes Thomaz.

São objectivos deste estudo:

- Identificar papéis e funções do professor do Ensino Regular e do professor de Educação Especial no desenvolvimento de práticas inclusivas.
- Analisar a relação existente entre professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial no desenvolvimento de práticas inclusivas de atendimento a alunos com N.E.E.
- Conhecer e identificar práticas educativas dos professores do Ensino Regular e Educação Especial promotoras, ou não, de uma escola inclusiva.
- Identificar competências pessoais e interpessoais que contribuem para o desenvolvimento da prática profissional dos professores do Ensino Regular e de Educação Especial.

Como objectivo último e mais genérico, com este estudo procura-se compreender e reflectir sobre como se poderá contribuir para melhorar qualidade da relação supervisiva desenvolvida entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular, com vista a elevar a qualidade do atendimento que é prestado aos alunos com limitações significativas, de carácter

permanente, no Agrupamento de Escolas de Marzovelos, que é também o meu contexto de trabalho.

Venho, assim, por este meio, solicitar autorização para a realização deste estudo no Agrupamento de Escolas que V. Ex.^a preside e a colaboração do Presidente do Conselho Executivo e dos professores de Educação Especial e do Ensino Regular (1º ciclo do ensino básico) desse Agrupamento.

Prevê-se que a recolha de dados seja feita entre Novembro de 2008 e Janeiro de 2009 através:

- De uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo do referido Agrupamento;
- De uma entrevista a cada um dos professores de Educação Especial e do 1º ciclo do ensino básico participantes neste estudo;
- De análise documental (Projecto Educativo do Agrupamento; Projectos Curriculares das turmas dos professores do 1º ciclo participantes no estudo; e Programas Educativos Individuais dos alunos com limitações significativas, de carácter permanente, atendidos pelos participantes no estudo)

Os resultados do estudo serão apresentados em defesa pública e, eventualmente publicados. É, por isso, minha intenção obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, comprometendo-me, também a salvaguardar a identidade do Agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Estarei, igualmente, disponível para apresentar os resultados ao Conselho Executivo e aos sujeitos participantes, se assim o desejarem.

Certa de que o meu pedido merecerá, de V. Ex.^a, a melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

Com os meus melhores cumprimentos,

Viseu, 25 de Setembro de 2008

(Maria Rosália Vaz Antunes dos Reis)

ANEXO 2

Carta dirigida aos Professores de Educação Especial e do
Ensino Regular a solicitar a sua colaboração no estudo

Maria Rosália Vaz Antunes dos Reis
Rua do Torgal nº 4 Fragosela de Cima
3505-410 Viseu
Tel. 232448386
TM. 917237055

Caro (a) Colega

No âmbito da minha Dissertação do Mestrado em Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sobre as dimensões pessoal e interpessoal na relação professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular.

Venho, assim, por este meio, solicitar a sua colaboração neste estudo, através da realização de uma entrevista, e a sua autorização para gravar em registo áudio a referida entrevista, que será posteriormente transcrita e sujeita a uma análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo serão apresentados em defesa pública e, eventualmente publicados. Comprometo-me, por isso, a salvaguardar a identidade do Agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Estarei, igualmente, disponível para lhe apresentar os resultados se assim o desejar.

Certa da sua receptividade para o assunto, aproveito para agradecer, desde já, a sua colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos

Viseu, 25 de Setembro de 2008

(Maria Rosália Vaz Antunes dos Reis)

ANEXO 3

Guião da entrevista realizada ao Presidente do Conselho
Executivo

GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A dimensão pessoal e inter pessoal na relação professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico perante a filosofia da escola inclusiva.

Objectivo Geral: Conhecer as percepções do PCE em relação às práticas desenvolvidas pelos PEE e PER na intervenção educativa com alunos NEE no agrupamento que preside.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Inclusão Educativa

Bloco Temático C – Relação PER e PEE

Bloco Temático D – Formação Continuada

Bloco Temático E – Finalização

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Questões orientadoras	Acções a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação. - Pedir a ajuda do PCE, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de Dissertação de Mestrado em supervisão - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Explicar as razões da escolha do entrevistado; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhe-á enviada para que analise a conformidade das respostas. - Pedir permissão para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer percepções e a postura do PCE em relação à filosofia da escola inclusiva. - Conhecer as percepções do PCE em relação à comunidade educativa, 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostava de saber como é que, na tua perspectiva, vês a escola inclusiva? - Como percecionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares? 	

	face à filosofia da inclusão de alunos com NEE. - Recolher elementos sobre os benefícios/ dificuldades na operacionalização da escola inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível a esta questão da escola inclusiva e particularmente à inclusão de crianças com NEE? - Como é manifestada essa sensibilidade? - Consideras a inclusão educativa um processo pacífico? - Face à inclusão educativa de crianças com NEE e às perspectivas actuais de inclusão, como reagem ou se manifesta a comunidade educativa: os pais, os professores do Ensino Regular, os professores de Educação Especial, os auxiliares da acção educativa (...). - Na sua perspectiva, a escola deverá ter algum papel no processo de inclusão de alunos com NEE? - Que tipo de acções poderá a escola desenvolver para sensibilizar a comunidade escolar? - Que benefícios/vantagens encontra (atitudes, recursos físicos, humanos) na construção de uma escola inclusiva? E que obstáculos/ contrangimentos? 	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semi-directivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. Assim a entrevistadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>
C – Organização do atendimento educativo a alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos sobre a organização do agrupamento na intervenção educativa com alunos com NEE. - Recolher elementos considerados essenciais, para a construção de uma 	<ul style="list-style-type: none"> - Que implicações, desafios a inclusão educativa de alunos com NEE, traz ao nível da organização escolar deste agrupamento? - Ao nível do Projecto Educativo deste agrupamento que linhas orientadoras são definidas no atendimento educativo a alunos com NEE? 	

<p>- A relação entre PEE e PER: dimensão pessoal e interpessoal</p>	<p>escola inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perspectivas do PCE face ao conceito de NEE. - Conhecer as perspectivas do PCE face à relação e ao trabalho desenvolvido pelos professores de EE e ER, no atendimento a alunos com NEE, na perspectiva da Inclusão. 	<p>Quais são?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que entendes por NEE? - Como se processa o atendimento a alunos com NEE neste agrupamento? - Que recursos tem o agrupamento? Quantos professores de Educação Especial existem no agrupamento? E com formação especializada? E alunos com NEE? - Como é feita a distribuição dos alunos com NEE, pelos professores de EE e de ER? - Quantos alunos atendem os PEE? Como fazem? - Que ações poderão desenvolver o PER ou o PEE no sentido de promoverem a inclusão educativa de alunos com NEE? - Como é organizado e desenvolvido no agrupamento, o trabalho entre PER e PEE? Como desenvolvem o seu trabalho? - Existem tempos pré-estabelecidos formais, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? - Como percecionas as relações entre PER/PEE? Como as caracterizas? - Nesta relação PER e PEE, o que pode contribuir para que o atendimento educativo de alunos com NEE, seja de qualidade? Têm a ver 	
---	---	--	--

		<p>com quê? Que competências? E a nível das características, perfil pessoal...</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que pensas que contribui para a relação PEE e PER, para que esta seja satisfatória ou conflituosa? - Como caracterizas o trabalho dos professores de EE e ER desta Escola? Se colaboradores, em que actividades? Se isolados, porque pensas que isso acontece? - Que funções e papéis, consideras que os PEE devem ter? E os PER? - O que consideras necessário existir na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a alunos com NEE seja eficaz e de qualidade? - Como é que este agrupamento tem procurado ultrapassar as dificuldades sentidas? 	
D – Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Saber se o agrupamento tem plano de formação. - Identificar necessidades de formação dos professores de EE e ER do agrupamento na prossecução de uma Escola Inclusiva. - Saber como é que os professores do agrupamento adquirem a sua formação para trabalharem com a diversidade dos alunos, nomeadamente os 	<ul style="list-style-type: none"> - Este agrupamento tem Plano de formação ou está em desenvolvimento algum Plano de formação para os professores? Indagar sobre o impacto da formação relacionada com as NEE e a inclusão. - Quais as áreas de formação que consideras serem prioritárias neste agrupamento e que possam contribuir para a implementação da uma escola inclusiva? - Que linhas orientadores estão na base do Plano de formação do agrupamento? 	

	alunos com NEE. - Saber o que o PCE valoriza na formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que os professores fazem a sua formação continuada? Como é que adquirem os saberes para actuarem com a heterogeneidade dos alunos com NEE? - Na tua perspectiva o que é que deve ser valorizado na formação continuada? Como deve ser feita esta formação? 	
E – Finalização			<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.

ANEXO 4

Guião da entrevista realizada às Professoras do Ensino
Regular

GUIÃO DA ENTREVISTA (PER) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A dimensão pessoal e interpessoal na relação professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular do 1.º ciclo do Ensino Básico perante a filosofia da escola inclusiva.

Objectivo Geral: Conhecer as percepções e práticas das professoras de Ensino Regular na intervenção educativa com alunos NEE nos seus contextos de trabalho

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B - Inclusão Educativa

Bloco Temático C - Relação PER e PEE

Bloco Temático D – Formação Continuada

Bloco Temático E – Finalização

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação. - Pedir a ajuda do PCE, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de Dissertação de Mestrado em supervisão - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Explicar as razões da escolha do entrevistado; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhe-à enviada para que analise a conformidade das respostas. - Pedir permissão para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções e postura do PER, em relação à escola inclusiva. - Conhecer as percepções do PER em relação à comunidade educativa, 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostava de saber como é que, na tua perspectiva vês a escola inclusiva? - Como percepcionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares? 	<p>O modelo utilizado na entrevista deverá ser semi-directivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. Assim a entrevistadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por</p>

	face à filosofia da inclusão de alunos com NEE. - Recolher elementos sobre os benefícios/ dificuldades na operacionalização da escola inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível a esta questão da escola inclusiva e particularmente à inclusão de crianças com NEE? - Como é manifestada essa sensibilidade? - Consideras a inclusão educativa um processo pacífico? - Face à inclusão educativa de crianças com NEE e às perspectivas actuais de inclusão, como reagem ou se manifesta a comunidade educativa: os pais, os professores do Ensino Regular, os professores de Educação Especial, os auxiliares da acção educativa (...). - Na sua perspectiva, o PER deverá ter algum papel no processo de inclusão de alunos com NEE? - O que entendes por NEE? - Que vantagens/dificuldades percepcionas na implementação de uma escola inclusiva? 	outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.
C - Relação PER e PEE Funções do PEE e PER	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perspectivas do PER face ao conceito de NEE. - Conhecer as perspectivas do PER face à relação e ao trabalho desenvolvido pelos professores de EE e ER, no atendimento a alunos com NEE, na perspectiva da Inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Do grupo de alunos da tua turma, quantos tem NEE? Há quanto tempo trabalhas com esses alunos? - Já sabias que na sua turma havia alunos com NEE? Como foi regido o processo de distribuição de turmas, foi regido pelo agrupamento, internamente dentro da escola...? - Como foi feito o processo de inclusão dos 	

Dimensão pessoal e interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar práticas educativas desenvolvidas pelo PER e pelo PEE no atendimento a alunos com NEE - Conhecer aspectos da relação entre PEE e PER, que os professores de Ensino Regular consideram importantes, para um atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE. 	<p>alunos com NEE, da turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tens algum tipo de apoio? Especifica. (quantas horas por semana..., há quanto tempo trabalha com o PEE...) - Como desenvolves o trabalho com estes alunos? Como é gerido o trabalho na sala de aula entre si e o PEE? Como fazem? Que tipo de apoio beneficiam os alunos da sua turma com NEE? (como planificam, definem estratégias; com que periodicidade, informalmente/formalmente?) - Existem tempos pré-estabelecidos formais, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? - Qual a tua percepção relativamente às tuas funções e papéis como PER com alunos NEE na turma? - Na tua óptica, quais são as funções e papéis do PEE? - O que pensas que contribui para a relação PEE e PER, para que esta seja satisfatória ou conflituosa? - O que consideras necessário existir/ melhorar na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a alunos com NEE seja eficaz e de qualidade? Que dificuldades encontras? - Como vês esta relação PER/PEE? 	
---------------------------------	--	---	--

D – Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Saber se o agrupamento tem plano de formação. - Saber se o PER teve formação específica em NEE - Procurar saber como é que o PER faz para trabalhar com os alunos NEE - Identificar necessidades de formação dos professores de Ensino Regular, de forma a melhorar a qualidade das práticas educativas desenvolvidas no atendimento a alunos com NEE. - Saber o que o PER valoriza na formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este agrupamento tem Plano de formação ou está em desenvolvimento algum Plano de formação para os professores? Indagar sobre o impacto da formação relacionada com as NEE e a inclusão. - Caso exista, como vê esse plano de formação? - Desde quando começou a trabalhar com alunos com NEE? - Tens formação específica em NEE ...? - Que formação tens frequentado? - Consideras que a formação que tens recebido tem ajudado a encontrar respostas para atender aos alunos com NEE? - Como fazes para trabalhar com os alunos com NEE? <p>2.2 – Considera que a formação que tem recebido tem ajudado a encontrar respostas para atender aos alunos com NEE?</p> <p>3 – Sente necessidade de formação, ou a relação que estabelece com o PEE é suficiente para dar resposta às necessidades educativas dos alunos, da sua turma com NEE?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na tua perspectiva o que é que deve ser valorizado na formação continuada? Como deve ser feita esta formação? 	
E – Finalização			- Agradecer a disponibilidade e a participação;

				- Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.
--	--	--	--	--

ANEXO 5

Guião da entrevista realizada às Professoras de Educação
Especial

GUIÃO DA ENTREVISTA (PEE) (adaptado de Estrela, 1994)

Tema: A dimensão pessoal e interpessoal na relação professores de Educação Especial e professores do Ensino Regular do 1.º ciclo do Ensino Básico perante a filosofia da escola inclusiva.

Objectivos Gerais: Conhecer as percepções e práticas das professoras de Educação Especial na intervenção educativa com alunos NEE nos seus contextos de trabalho.

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Inclusão Educativa

Bloco Temático C – Relação PER e PEE

Bloco Temático D – Formação Continuada

Bloco Temático E – Finalização

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Questões orientadoras	Acções a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação. - Pedir a ajuda do PCE, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de Dissertação de Mestrado em supervisão - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Explicar as razões da escolha do entrevistado; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; - Assegurar também que, após a transcrição, a mesma ser-lhe-à enviada para que analise a conformidade das respostas. - Pedir permissão para gravar a entrevista.
B – Inclusão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções, atitudes e crenças do PEE, em relação à inclusão de alunos com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostava de saber como é que, na tua perspectiva vês a escola inclusiva? - Como percepcionas a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares? - Achas que a comunidade educativa em geral estará sensível a esta questão da escola inclu- 	O modelo utilizado na entrevista deverá ser semi-

	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher elementos sobre os benefícios/ dificuldades na operacionalização da escola inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - siva e particularmente à inclusão de crianças com NEE? - Como é manifestada essa sensibilidade? - Consideras a inclusão educativa um processo pacífico? - Face à inclusão educativa de crianças com NEE e às perspectivas actuais de inclusão, como reagem ou se manifesta a comunidade educativa: os pais, os professores do Ensino Regular, os professores de Educação Especial, os auxiliares da acção educativa (...). - Na sua perspectiva, o PEE deverá ter algum papel no processo de inclusão de alunos com NEE? - O que entendes por NEE? - Que vantagens/dificuldades percepcionas na implementação de uma escola inclusiva? 	<p>directivo, por isso, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. Assim a entrevistadora não o deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntico. Por outro lado, a ligação entre as questões deverá ser feita de modo articulado para que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>
<p>C - Relação PEE e Funções do PEE e PER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perspectivas do PEE face ao conceito de NEE. - Conhecer as perspectivas do PEE face à relação e ao trabalho desenvolvido pelos professores de EE e ER, no atendimento a alunos com NEE, na perspectiva da Inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos alunos com NEE apoias? Estão distribuídos por quantas turmas? Existe algum critério para a distribuição de alunos com NEE pelos professores de Educação Especial e pelas turmas e professores de Ensino Regular? - Há quanto tempo trabalhas com estes alunos? Estes alunos têm tido sempre o mesmo PER? Há quanto tempo trabalhas com o PER? - Como trabalhas com estes alunos? Que tipo de apoio beneficiam os alunos com NEE que 	
Dimensão pessoal e	- Identificar práticas educativas		

interpessoal	desenvolvidas pelo PEE e pelo PER no atendimento a alunos com NEE	atendes?	
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer aspectos da relação entre PEE e PER, que os professores de Educação Especial consideram importantes, para um atendimento educativo de qualidade aos alunos com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é gerido o trabalho na sala de aula entre si e o PER? (como planificam, definem estratégias; com que periodicidade, formal ou informalmente...) - Existem tempos pré-estabelecidos formais, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto entre PER e PEE? - Qual a sua percepção relativamente às tuas funções e papéis como PEE ? - Na tua óptica, quais são as funções do PER? - O que pensas que contribui para a relação PEE e PER, para que esta seja satisfatória ou conflituosa? - O que consideras necessário existir/ melhorar na relação entre PER e PEE, para que o atendimento educativo a alunos com NEE seja eficaz e de qualidade? Que dificuldades encontras? - Como vês esta relação PER/PEE? 	
D – Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Saber se o agrupamento tem plano de formação. - Procurar saber como é que os PEE fazem para trabalhar com os alunos NEE 	<ul style="list-style-type: none"> - Este agrupamento tem Plano de formação ou está em desenvolvimento algum Plano de formação para os professores? Indagar sobre o impacto da formação relacionada com as NEE e a inclusão. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar necessidades de formação dos professores de Educação Especial, de forma a melhorar a qualidade das práticas educativas desenvolvidas no atendimento a alunos com NEE. - Procurar saber o que o PEE valoriza na formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caso exista, como vês esse plano de formação? - Que formação tens frequentado? - Consideras que a formação que tens recebido tem ajudado a encontrar respostas para atender aos alunos com NEE? - Na tua perspectiva o que é que deve ser valorizado na formação continuada? Como deve ser feita esta formação? 	
E – Finalização			<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.

ANEXO 6

Sistema categorial

SISTEMA CATEGORIAL - DIMENSÕES, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Escola Inclusiva	Conceito	
		Percepção em contexto de trabalho face à inclusão educativa	Posição Pessoal
			Percepção em relação à Comunidade Educativa
			Operacionalização
	NEE		Vantagens
			Obstáculos
RELAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR	Funções e Papéis	Professor de Educação Especial	Funções organizativas
			Funções supervisivas
			Funções pedagógicas
		Professor do Ensino Regular	Funções organizativas
			Funções supervisivas
			Funções organizativas
	Relação Supervisiva	Encontros formais e informais	Colaboração
			Partilha de saberes e conhecimentos
			Reflexão sobre as práticas
			Gestão de dificuldades
			Suporte emocional
	Perfil pessoal	Competências profissionais	
		Competências pessoais	
		Competências interpessoais	

FORMAÇÃO CONTINUADA	Concepção de formação continuada	Vertente científica e pedagógica	
		Vertente experiencial	
		Vertente transformadora	
	Necessidades de formação	Formação formal	Plano de formação do Agrup
			Formação em NEE
			Outras formações
		Formação informal	Autoformação
			Heteroformação

ANEXOS EM CD-ROM

ANEXO 7

Transcrição Integral das entrevistas realizadas aos participantes no estudo

Normas de transcrição

As transcrições seguiram, na generalidade, as regras da linguagem escrita. As normas mais específicas foram as seguintes:

ENT – A Investigadora

PEE A Maria – Professora de Educação Especial

PEE B Sofia – Professora de Educação Especial

PER A1 Inês – Professora do Ensino Regular que trabalha com PEE A

PER A2 Joana – Professora do Ensino Regular que trabalha com PEE A

PER B1 Teresa – Professora do Ensino Regular que trabalha com PEE B

PER B2 Margarida – Professora do Ensino Regular que trabalha com PEE B

PCE – Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas

(?) – Palavras omitidas por dificuldades de transcrição

... – As reticências no fim do enunciado indicam interrupção; no início indicam continuidade à ideia acabada de expressar pelo interlocutor

Hum – Expressão de concordância

Hm – Hesitações

ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO (PCE)

Duração 1h 30min.

ENT – Em primeiro lugar gostaria de agradecer a tua disponibilidade. Muito obrigada pela colaboração... e relembrar que estou a desenvolver um projecto de Investigação no âmbito do meu mestrado em Supervisão, que tem como título... “*as dimensões pessoal e interpessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e que o objectivo desta entrevista é ...recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre professores do PEE e o PER e conhecer as práticas educativas destes profissionais deste agrupamento. Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para que analyses a conformidade das respostas.

PCE – Está aí um protocolo bem feito.

ENT – Obrigada. Em primeiro lugar eu gostava de saber, na tua perspectiva, como é que percepcionas a filosofia da escola inclusiva?

PCE – A minha postura perante a Escola inclusiva é uma postura claramente favorável... hm ...perante a escola inclusiva no abstracto.

ENT – Sim...

PCE – Acho que é fundamental, acho que é a única maneira de nós conseguirmos fazer a integração, quer uns quer outros, ou seja dos alunos com NEE e dos outros alunos ditos normais... hm ... Também é uma forma interessante, se calhar pelo menos na teoria. Na prática já terei algumas reticências, hm ... teoricamente é uma maneira correcta de se trabalhar a nível pedagógico com os vários grupos de alunos e com as diferenças que todos têm.

ENT – Sim...

PCE – E portanto, a escola inclusiva é basicamente uma fórmula encontrada (?), salvo melhor opinião, para se conseguir fazer com que todos tenham acesso a ela ... e eu refiro claramente esta palavra acesso... depois a questão do sucesso já me põe algumas dúvidas. E isto tem a ver com a legislação, com os normativos que têm vindo a sair de há quinze, dezoito, dezoito anos a esta parte, não é?! A partir do trezentos e dezanove de 91 e com este 3/2008 eventualmente eu acho que estragou pelo menos em algo a filosofia da inclusão.

ENT – Sim... estás a direccionar a escola inclusiva para o atendimento a alunos com NEE, que é de facto a parte da população da escola que me interessa para o estudo. No entanto, a escola inclusiva tem uma perspectiva mais abrangente, não é?

PCE – Eu estava a pegar nos alunos com NEE, porque é a grande fatia que as escolas têm neste momento de inclusão, embora nós tenhamos grupos sociais heterogéneos e com necessidade de inclusão. Aliás eu acho que todos os alunos têm necessidade de inclusão. A minha perspectiva é esta. São grupos sociais diferentes, a escola hoje infelizmente não é escola de massas ainda está na massificação da escola, tomara-nos nós que lá chegue...Partiu-se da escola das elites para a escola de massas, embora estejamos ainda no estádio da massificação da escola ... e essa massificação de escola leva à escola inclusiva. Da escola inclusiva ressalta efectivamente a oferta para os alunos com NEE e, neste caso, eu acho que a inclusão está a perder-se. E está a perder-se por duas questões fundamentais. Primeira, porque a política educativa ora vigente faz com que haja ... transforma a escola inclusiva em exclusão da escola de alguns alunos com NEE.

ENT – Sim, no teu entender a escola inclusiva pode ser uma escola exclusiva também?

PCE – Pode. E pode excluir alunos que não devia excluir...

ENT – ...Podes falar disso mais concretamente...

PCE – ...concretamente e ainda estamos numa das fatias da inclusão, as NEE concretamente os alunos com NEE, muito específicas e mais profundas, alunos com deficiência profunda são alunos que nós não temos capacidade de dar resposta, e não temos capacidade de resposta... e íamos à segunda parte do que eu estava a dizer, portanto uma das coisas é a lei, a lei é muito restritiva e a restrição da lei provoca a incapacidade de resposta, por parte dos técnicos...

ENT – E essa incapacidade de resposta terá a ver com quê?

PCE – Tem a ver com formação...

ENT – Será por não haver técnicos especializados com formação adequada para trabalhar com esta fatia da população escolar?

PCE – E isso e porque o PER, também não tem essa formação.

ENT – Consideras que existe uma lacuna na formação dos PER, para trabalharem com esses alunos?

PCE – Eu acho, é isso mesmo que eu estou a dizer. A formação, a formação para o PER não é uma formação que lhes permita ter uma visão holística das questões, uma visão abrangente. Depois temos outra questão da inclusão que tem a ver com problemas sociais, económicos, culturais, por aí fora, esses aí têm uma vertente diferente da inclusão. Em alguns casos são situações de sucesso e aí penso que é muito mais fácil a inclusão. Em alguns casos, os filhos de emigrantes mesmo, ou emigrantes mesmo, a questão das etnias, os bairros degradados, as pessoas são de famílias desestruturadas e depois ainda temos uma coisa hoje que é a escola não tem resposta ainda para e eu... isto tem a ver com a questão das famílias desestruturadas e que não tem a ver com a cultura, nem com a formação académica dos pais ou dos encarregados de educação que é a questão da desestruturação familiar, com famílias monoparentais. Hoje é uma realidade clara das escolas sobretudo nas escolas das cidades, zonas urbanas e que nos passa muitas vezes ao lado, embora afecte imenso as escolas. Afecta o trabalho desenvolvido na sala de aula, porque não há este ...esta fatia é uma fatia ... teoricamente considerada privilegiada pois vem de uma origem cultural e académica relativamente elevada são crianças com necessidades educativas específicas não são especiais são específicas, ao nível de carências afectivas, ao nível de relações entre adultos e crianças e então na escola acontece também isso e projecta-se e depois a relação da própria escola enquanto organização educativa e aí incluem-se os pais, incluem-se os órgãos de gestão, incluem-se os funcionários com a base parental é mais complicado. Portanto, esta diversidade da inclusão faz-nos de alguma forma perceber que a escola hoje não tem capacidades para responder à mesma. Ou que teoricamente se tenha a ilusão, não tem o ensino especial, não tem nas questões sociais, económicas e culturais.

ENT – Enquanto Órgão de Gestão deste agrupamento, como pensas que poderiam ser ultrapassadas essas dificuldades que se sentem, em termos de operacionalização da escola inclusiva?

PCE – Pois...isto tem a ver com o que eu disse atrás, só para precisar, isto tem tudo a ver com aquela palavra que eu apliquei, que

para mim é fundamental é a massificação. A massificação provocou isto. A partir de setenta e quatro, a abertura da escola a todos provocou a massificação. A massificação provocou problemas de professores que nós não tínhamos e se criaram de alguma forma. São professores que não eram professores, não foram formados para tal e por aí fora. E hoje há algumas regras que se estão a tentar implementar não chegam para conseguir estancar esta sangria desatada que é a inclusão (?) Relativamente ao que eu penso, ao que eu acho que era possível fazer estancar isto, para conseguir de alguma forma mudar a face...

ENT – Sim...

PCE – ...são três pontos, são três pilares fundamentais: formação de professores e técnicos especializados, professores especializados e formação de pais é fundamental. Pais e encarregados de educação é fundamental e depois a criação de equipas multidisciplinares que, ainda hoje, eu não percebo porque não são criadas, temos licenciatura em educação social, assistência social, temos técnicos de psicologia que não chegam, eles estão por aí no desemprego...

ENT – ...não são criados lugares nas escolas para esses técnicos...

PCE – Sim, mas não se criam. Nós aqui até somos uma excepção quase, já não é tanto, já há muitas escolas com psicólogos, já é uma figura que vai aparecendo nas escolas. Mas onde é que estão as assistentes sociais que fazem tanta falta... nós temos cá o exemplo temos duas estagiárias de educação social, temos voluntários da educação social mas ... são fundamentais.

ENT – Pelo que tu dizes há necessidade de um trabalho de vários profissionais, de uma equipa multidisciplinar, não é? Com uma diversidade de técnicos para conseguir ultrapassar as dificuldades...

PCE – É...é preciso criar uma coisa que ainda não se criou e ainda falta aí uma questão. Nós temos três ministérios fundamentais no país para este nível de educação, quatro: a Educação, Ministério da Educação, Ministério da Saúde e do Trabalho e Segurança Social, digamos assim e ... eu estava aqui a separar porque a segurança social faz uma parte a nível de apoio e de equipa que não faz, que não faz. As assistentes sociais da segurança social limitam-se pura e simplesmente receber papéis e a tratar de papéis... nós aqui temos problemas temos que resolver nós... com os nossos meios, porque as assistentes sociais não os resolvem infeliz-

mente. É certo que as assistentes sociais em vez de estarem a trabalhar nos gabinetes deviam estar nas escolas com os professores com os psicólogos. Por outro lado, o Ministério do Trabalho, porque há aqui muita situação em que o Ministério do Trabalho poderia interferir, quer a nível de pais e encarregados de educação para a inclusão porque muitas vezes, a inclusão tem de partir das famílias. Nós não podemos incluir alunos quando temos famílias excluídas socialmente...

ENT – Sim...

PCE – ...o Ministério do Trabalho também necessitava de intervir nessas situações e, portanto, fazer parte da equipa multidisciplinar através dos centros de emprego de formação profissional para fazer formação a nível dos pais e dos alunos que já estão crescidos... e que estão excluídos e depois o Ministério da Saúde que é fundamental no sentido das consultas de acompanhamento, das consultas de desenvolvimento dos alunos, que têm de ser feitas em articulação. O que é que eu diria: uma equipa com um leque... com uma assistente social, um elemento do ministério do trabalho e nós da educação acho que resolvíamos o problema.

ENT – Sim... achas que estes ministérios não se articulam entre si...

PCE – ... não, não se articulam mas têm meios, recursos para isso, estão é mal distribuídos. O que eu conheço das escolas isto é o trivial, é o dia-a-dia. O professor hoje, quer seja, do Ensino Regular, quer seja, da Educação Especial, o professor hoje tem de ser o professor, o assistente social, o médico, o pai, a mãe, o indivíduo do ministério do trabalho, o técnico do emprego e, muitas vezes ainda, tem de ser *babysitter*, enfim uma série de coisas que nós conhecemos bem.

ENT – Sim, uma diversidade de papéis...

PCE – ... essa multiplicidade de papéis não cabe ao professor. O professor é um técnico. Está especializado para uma área, precisa de ajuda das outras. Até, por exemplo, na saúde, os enfermeiros são fundamentais. Também não os temos...

ENT – Da tua experiência, sentes que a comunidade educativa está sensível a esta questão da escola inclusiva e particularmente à inclusão de crianças com NEE?

PCE – Ora bem... isto tem a ver com o papel da escola que às vezes não o faz. Por que é assim nós temos os pais dos alunos com NEE com quem falamos e eles confiden-

ciam-nos muitas coisas e vamos conhecendo as pessoas... Tenho muitos amigos que foram pais de alunos que passaram por aqui, hoje são muito meus amigos, mas no início tivemos até grandes problemas para fazer perceber aos pais qual era o papel, já desenrolei agora a questão das nossas falhas, porque não temos capacidade de resposta...

ENT – ...porque os pais exigem respostas...

PCE – exigem e têm direito de resposta...eu percebo a posição dos pais e os pais eventualmente também percebem a nossa, mas também têm de exigir, pois é um direito que lhes assiste. Agora os pais de alunos com NEE estão hoje muito mais bem informados, formados e informados, pese embora algumas situações em que não aconteça isso. Mas, na generalidade noto uma evolução extremamente positiva a esse nível. Estão mais bem informados dos seus direitos e dos seus deveres. Exigem os direitos e, por norma, cumprem os seus deveres lá está, salvo raras exceções. Cumprem os seus deveres acompanham os seus filhos, falam com os técnicos e por aí fora. Exigem os direitos, tentamos dar resposta, dentro do possível eles zangam-se muito connosco até perceberem. Depois trabalhamos muito em equipa, muitas vezes resolvemos nós, órgãos de gestão e órgãos da escola, correndo riscos legais de termos um problema ou outro, mas também como humanos que somos e a minha postura sempre foi essa a nível de gestão das escolas. Acho que é assim, não correndo risco de estarmos a fazer nenhuma ilegalidade grave, se calhar temos de...de colmatar as falhas que o sistema nos deixa, que eu há bocadinho dizia. Às vezes dar mais uma hora para uma criança ter apoio ou pôr uma funcionária com mais uma hora ou duas com um aluno, deste género é capaz de ser o mínimo que nós possamos fazer e estamos a fazer é muito pouco. Por outro lado, temos o grande problema que é os alunos ditos normais, porque é assim: começa logo pelas turmas, o n.º de alunos por turma com crianças com NEE. Esta escola é muito procurada pelas famílias que aqui vivem e trabalham na área desta escola e, as crianças com NEE e as suas famílias começam logo a ser vistas de lado, porque tiraram cinco lugares, o que é problemático...

ENT – Essa é uma das posições dos pais com filhos sem NEE...

PCE – Sim, porque querem que os filhos venham para esta escola, por exemplo, ou para outra e não há vaga... Depois mais

lamentável ainda, porque é lamentável que os pais entendam isto assim, porque os pais também têm que se pôr no lugar de terem também uma criança com NEE e não se põem por norma e eles por norma acusam os meninos com NEE de atrasarem o desenvolvimento dos seus filhos...

ENT – Essa é a percepção que tens? Achas que a maioria dos pais acha que os alunos com NEE nas turmas dos filhos vão prejudicar a aprendizagem dos seus filhos?

PCE – Sim, sim esta é a percepção real e são estas as queixas que vão aparecendo nos Conselhos de Turma e vamos ouvindo por aqui.

ENT – E em relação aos PER, achas que eles estão sensíveis à inclusão educativa de alunos com NEE?

PCE – Espera lá, acho que há aqui uma coisita que era importante. Os pais têm esse tipo de reacção, manifestam-se contra. Mas depois eu tinha aqui mais outra coisa, que eu queria...os professores do Ensino Regular eu acho que sim. Aliás, seria um contrasenso eu dizer que não estavam sensíveis quando eles fazem esta multiplicidade de papéis que não têm condições para fazer outra coisa. Estão sensíveis e são profissionais, tentam atender a essas questões todas. Agora o problema que se põe ah! Já me lembro o que ia dizer, tem a ver com isto. O problema, as turmas que são de vinte, mas depois não são de vinte, são de vinte e cinco ou são vinte e três, depois não atendem nem umas nem outras crianças. Isto tem a ver com os professores. Eu também não consigo conceber enquanto profissional da educação, que já sou há uns anos, há 3 décadas, e tenho acompanhado estas questões educativas, porque as vivo muito e não consigo perceber como é que é possível continuarmos a chover no molhado, ou seja, temos as turmas com 23 alunos, até com 20...

ENT – Sim...

PCE – ...Vamos fazer um exercício académico, porque nas escolas de grandes dimensões, nas zonas urbanas, é um exercício académico, que até as turmas tenham todas vinte alunos. Por exemplo, nesta escola têm vinte alunos, as 19 turmas têm todas vinte alunos e que todas as turmas para terem 20 alunos tinham 2 alunos com NEE. Aqui, têm até mais de dois, três e quatro às vezes. Aqui as turmas têm todas 23, 24 e casos de alunos com NEE bastante graves. Portanto, estamos ilegais a todos estes (?), estamos legais porque foi autorizado superiormente,

mas a lei não permitiria isto se não fosse a direcção regional da educação autorizar a título excepcional. Mas fazendo este exercício académico, como é que é possível a inclusão de todos, por isso é que eu comecei com NEE, a inclusão de todos, porque são os alunos ucranianos, são os alunos cabo-verdianos, são os alunos africanos, são os de etnia cigana, são os brancos e pretos e às riscas, ou seja, são das mais variadas raças e credos como se costuma dizer e, depois são os alunos da maior diversidade social possível e depois o professor tem 23 alunos ou tem vinte, o exercício académico, com 20 situações completamente diferentes e o professor não tem capacidade para dar essa resposta. A que é que ele se socorre? Os alunos com NEE socorre-se ao PEE, que não consegue dar resposta porque entretanto tem mais 20 casos ou 10 casos, ou 15 casos que tem de atender e tem um horário para trabalhar, não pode fazer mais... Portanto é impossível ... nós continuarmos uma política educativa de sucesso para todos, por isso é que eu lhe chamo massificação e não escola de massas porque a escola de massas é uma escola de sucesso para todos. Na massificação não acontece isso...e sem ser o sucesso para os gráficos e para as percentagens, como é possível nós termos uma escola de sucesso para todos quando temos esta diversidade toda e não temos resposta para ela. O problema é este mesmo, quer dizer, nós temos muitos professores desempregados mas temos turmas cheias. Já se percebeu que hoje não se consegue trabalhar com esta diversidade de alunos que hoje existe nas escolas, com um professor só, que é o caso do 1.º Ciclo, que é do que estamos a falar, professor único e eventualmente com o PEE que lá vai ajudar um bocadinho durante umas horas. E não é possível porque muitas vezes, não tem funcionários e se tem funcionários lá vão mudar a fralda à criança, lá acompanham e tal, mas não é possível, não há escola que aguento ter 20 funcionários a tratar de 20 crianças porque depois não tem funcionários para mais nada. E além disso eles chamam-se auxiliares da acção educativa, agora já não, têm outro nome. Chamam-se assistentes operacionais, mais uma razão eventualmente para eles apoiarem, mas enfim o problema é este: não há capacidade de resposta e isto não é exclusão. Isso é o que a mim me revolta, é que nós estamos a admitir todos os casos, cada vez mais a escola abre as portas para todos os casos e cada vez tem

menos condições para lhes dar resposta. Isto acontece aqui nesta escola a miúdo, todos os dias. Ainda ontem ou anteontem aconteceu um caso desses, aconteceu à dois, três dias outro ... Temos as instituições, as pessoas que se calhar sabem mais do que eu nesta área, se calhar não! Há de certeza! E vêm pessoas com algumas ideias luminosas, dizer que isso é segregação. E eu pergunto às vezes qual é a melhor segregação: é ter um aluno com NEE a quem eu não dou apoio e encosto a um canto, porque não lhe posso dar apoio ou esse aluno ter apoio e estar feliz numa instituição e, chamam-lhe pejorativamente institucionalizados, numa instituição onde tem todas as condições, onde tem técnicos, onde tem condições físicas.

ENT – Sim...

PCE – Eu estou a lembrar-me de um caso. Este caso por acaso é exemplar. Um dia destes, a autarquia pediu-me para lhe libertar um funcionário para atender a uma criança com gravíssimos problemas numa outra escola...

ENT – Deste agrupamento?

PCE – Não, para outro agrupamento, porque neste agrupamento não havia, porque tinha esgotado os lugares para crianças com NEE. Então teve de ser integrada urgentemente, por questões familiares, pessoais num outro jardim de outro agrupamento e pedem-me uma funcionária que vai ter de ser deslocada, para ir atender essa criança e claro, obviamente, nós disponibilizamos a funcionária. O caso era grave e que nós tínhamos com a funcionária também era mas o outro era mais grave e entendi que era mais grave e autorizei de imediato, anuí para que fosse, mas depois venho a saber que essa criança está numa sala de jardim-de-infância mas encostada a um canto sozinha e a funcionária muda-lhe a fralda e a funcionária dá-lhe de comer e a funcionária atende-a. E eu pergunto, isto é inclusão? Isto é, um exemplo caricato do que é a inclusão.

ENT – Por aquilo que vais dizendo as escolas em primeiro lugar abrem as portas a todas as crianças sem terem sido criadas, vá lá, condições para poder atender de forma eficaz às necessidades educativas especiais das mesmas. Terá que ser ao contrário, criar primeiro as condições para depois receber as crianças...

PCE – Claro, claro e mais ... só para terminar que eu gosto de chamar os bois pelos nomes, e depois é assim: se nós não aceitamos porque não temos, não há espaços,

vem alguém acima de nós hierarquicamente e diz “*agora aceita, aceita porque é obrigatório*” ... a gente assume e depois é mais uma situação grave que vai desestabilizar mais as turmas. E é assim, nós temos que pensar na escola de todos, na inclusão de todos. Se nós vamos integrando crianças que até não vão ser integrados porque até nem há condições, os outros também não são, estamos a prestar um mau serviço.

ENT – Sim, sem dúvida. Concretamente neste agrupamento e em termos do papel da escola na sensibilização da comunidade, que tipo de acções a escola desenvolve ou poderá desenvolver para sensibilizar a comunidade educativa para esta problemática da inclusão educativa de alunos com NEE?

PCE – As acções são feitas a vários níveis. Nós temos feito, se calhar não fazemos o suficiente. A melhor forma, a melhor forma, entendo eu, de fazer com que haja uma percepção por parte dos vários actores educativos e neles incluo os pais, incluo os professores, portanto os actores educativos, a comunidade educativa. A melhor forma é envolvê-los, alias em qualquer coisa no trabalho, explicar não chega, uma pessoa diz, fala, as pessoas esquecem ... treina e as pessoas vão aprendendo, e envolve, e as pessoas ficam, percebem e as coisas ficam lá. A melhor forma é envolvê-las. É evidente que as escolas hoje, e eu estou sempre a falar nas escolas urbanas que são as que estão a rebentar pelas costuras, não têm condições para envolverem os pais, para os pais poderem vir, estar na sala de aula, era o ideal para eventualmente começarem a perceber o problema dos outros também e o problema dos pais e dos outros actores educativos, não só dos meninos mas dos outros actores educativos. Como isso não é possível muitas das vezes nós vamos fazendo algumas acções de sensibilização e nas acções de sensibilização tentamos pôr os pais, encarregados de educação na posição de outrem. Tentamos fazer perceber e tirar dúvidas e ao mesmo tempo fazer. Nós fazemos poucas acções, também não temos muito tempo para as fazer, sim. E os pais também não estão disponíveis para vir todas as noites, todas as semanas ou todos os meses, fazemos de vez em quando e as acções têm sempre um aspecto prático, didáctico e catártico, são três coisas fundamentais. Prático, porque estarmos a definir o que é NEE, o que é um aluno com autismo ou o que é um aluno com surdez ou por aí fora, tem pouco interesse. Depois didáctico,

é no sentido de servir de aprendizagem, trazer alguém que saiba, mas trazer os pais que também sabem e os professores que também sabem. Ou seja é uma troca de ideias e uma troca de experiências que faça com que todos nós possamos aprender, os pais, os professores, os técnicos, por aí fora, ou seja, não vem aqui um técnico especializado, um professor universitário só por vir aqui explicar tudo. Até porque os professores da universidade são muito bons técnicos mas falta-lhes o resto, a experiência. E depois eu dizia prático, dizia didático e dizia catártico e esta questão da catarse é muito importante no caso dos pais de crianças com NEE ...

ENT – Sim...

PCE – ... porque muitas vezes eu não faço nada aqui na escola, mas os pais vêm angustiados e eu recebo-os e oiço-os. É um bocado essa catarse e o pai vai mais satisfeito. Eu apanho-os ali à porta acontece a mesma coisa: “*Como está hoje a ...*”? Não quero dizer nomes. “*Ela hoje vem muito agitada e tal, veja lá vem...*” Estamos ali um quarto de hora à conversa e ao fim de um quarto de hora, o pai vai para o serviço mais relaxado. Eu estou a falar de um caso específico mas são vários, mas este concretamente...

ENT – Sim...

PCE – ...e a criança esteve ali um bocadinho comigo, agarrou-se a mim e depois foi à funcionária e tal e a coisa passou e, portanto esta catarse é fundamental para que os pais percebam. Eu vou-me embora, mas temos lá quem me trate da criança em condições.

ENT – Sim, os pais sentem maior segurança, maior confiança...

PCE – E essa segurança e confiança é fundamental.

ENT – Claro. E esse envolvimento, essa ajuda que dás, também poderá ser dada a outros níveis dentro da escola?

PCE – A obrigação a nível da escola é essa.

ENT – Por exemplo, o PER, o PEE que acções poderão desenvolver nesse sentido?

PCE – O PER, O PEE, o auxiliar de acção educativa, sei lá... dos vários elementos, do funcionário administrativo que passa e faz uma festa à criança e ajuda... até algumas vezes dum pai ou outro que também vêm e dão a mão. Agora o que é fundamental é que, e a integração passa por aí, eu só posso ter integração social se eu for aceite socialmente, se eu não for aceite socialmente eu sou sempre excluído.

ENT – Sim, sim...a inclusão social e educativa não podem ser separadas...

PCE – A escola é um núcleo da sociedade. Aliás, a escola primeiro educa e depois instrui, enquanto não educar não instrui e o problema é este. Uma escola é... o espelho da sociedade e se a sociedade for má a escola é má, mas também a escola tem de produzir para a sociedade. É a função social da escola que é fundamental.

ENT – Sim, a sua função social é contribuir para formar as gerações futuras...

PCE – Nós somos obrigatoriamente *opinion makers*, ou seja, somos fazedores de opinião no caso da educação.

ENT – Claro. Há bocadinho falaste em formação aos pais, aos professores em que tempos poderá ser feita essa formação?

PCE – Aos pais tem de ser feita maioritariamente à noite, às vezes poderia fazer-se ao fim de semana mas os pais têm as crianças para atender nessa altura, portanto terá de ser feita à noite.

ENT – Em que tempos durante o ano lectivo?

PCE – Nós aqui temos um hábito que agora perdeu-se um pouco com esta história da avaliação dos professores, esta volta toda que deu...

ENT – Sim, sim...

PCE – ...nós tínhamos o hábito de trimestralmente fazer um encontro e nesses encontros fazíamos de alguma forma a formação dos pais. Era para formação de pais. Era o “VENHA TOMAR CAFÉ CONNOSCO” aqui no agrupamento e que tinha essa função. Tocávamos os mais variados temas mas tinha essa função de pôr os pais a par do trabalho que nós vamos desenvolvendo e das necessidades que nós também temos e, do que precisamos deles. Para os pais era um bocado assim. Para os professores, quer dizer, a legislação também não permite que seja noutra altura. Agora, a formação continua faz-se na sala dos professores também.

ENT – Eu gostava de explorar um bocadinho essa ideia de que a formação também se faz na sala dos professores, mas antes só gostava de saber quem deve ser responsável por essas acções de sensibilização/formação aos pais?

PCE – Por que não os pais ditos mais esclarecidos. Há pais que fazem parte de associações de crianças com os mais variados problemas...os professores, os PEE que estejam mais vocacionados para essas áreas, professores com experiências diversi-

ficadas. Eu acho que, se for (?) de conversa será mais fácil do que uma acção muito formal, mas há momentos em que é preciso explicar algumas coisas e lá está a tal equipa multidisciplinar. Eu se tivesse uma equipa multidisciplinar aqui na escola tinha formação contínua a toda a hora. Eu tinha o médico que estava a dar formação quando atendia um pai ou quando vinha cá fora ver uma criança, quando estava connosco na sala de professores, quando... sei lá...

ENT – ...a formação pode ser feita de forma natural, em diferentes contextos...

PCE – Naturalmente. O problema é nós não termos eventualmente condições nem termos recursos humanos, nem tempos muitas vezes. Ainda há bocado comentava isso. Nós neste momento, somos... nós temos muito mais reuniões e damos aulas muito mal dadas e quando devíamos reflectir sobre este assunto. Eu se calhar... essas reuniões que foram feitas a pensar nisso, penso eu. Pelo que leio da história da educação, as reuniões feitas entre professores eram para reflectir sobre assuntos do dia-a-dia e da metodologia. Nós não, nós reunimo-nos porque temos que fazer formalmente duas horas de actas e depois temos que fazer não sei que mais e temos de propor não sei quê e depois aquelas questões, até os PEI, os programas educativos individuais, aquilo que nós devíamos discutir na sala, não. Vai o PEE fazê-lo à pressa para mostrar ao professor do Ensino Regular, depois chama o pai, depois vai ao presidente ... é uma coisa assim um bocado esquisita.

ENT – Voltando ainda à formação, este agrupamento tem algum plano de formação ou está em desenvolvimento algum plano de formação para os professores, auxiliares...?

PCE – Este agrupamento tem, como penso que todos terão, um plano de formação que por norma é construído no início do ano lectivo, com base nas propostas dos vários grupos disciplinares, dos Conselhos de Docentes, tal como da minha parte me compete ouvir os auxiliares e o pessoal administrativo para também propor formação. Nós, por norma, e tirando esta situação que houve de agitação no centro de formação de associações de escolas, no início do ano lectivo, fazemos sempre em pedagógico, uma recolha com base nas propostas dos grupos e departamentos.

ENT – Os grupos de docência apontam propostas de formação de acordo com as necessidades sentidas?

PCE – Sim, os grupos propõem, temos necessidade de formação nesta área, eu tenho necessidade de formação nesta área e, com base, nessas propostas nós elaboramos uma listagem, ou seja, um plano para a formação creditada e não só, e propomos ao centro de formação. Nessa formação incluem-se os professores, os auxiliares e administrativos e incluem-se os pais, incluíram-se também os pais até há dois anos. Há dois anos a esta parte deixou de se fazer. Depois para além dessa dita formação feita pelo Centro de Formação e, às vezes, não há resposta para ela, temos pontualmente algumas formações que vamos fazendo ao longo do ano.

ENT – Essas acções pontuais realizadas ao longo do ano, têm a ver com escola inclusiva...

PCE – Tem, quer dizer...

ENT – ...tem a ver com como trabalhar com a heterogeneidade da população escolar nomeadamente alunos com NEE?

PCE – Também já se abordaram. Já foram abordados esses aspectos e também há propostas já há dois anos nesse sentido.

ENT – Há propostas concretas a nível do Plano de formação do agrupamento?

PCE – Sim, por exemplo, o tema da inclusão ainda não saiu do plano.

ENT – Esteve sempre presente no plano de formação?

PCE – Sempre. Há uns anos a esta parte, eu faço parte da Comissão Pedagógica há quinze anos, nunca deixou de existir, sempre estive na berra desde que se começou a falar em inclusão. Agora o problema, muitas vezes acontece isto, que é uma coisa *sui generis*: “é preciso fazer formação sobre a inclusão”. Quando se abrem inscrições para a formação ninguém vai, não há ninguém, não é daquelas acções que nós dizemos “*Eh pá, temos uma acção boa, com muita gente*”...

ENT – Sim, sim...

PCE – Vão as pessoas mais interessadas, mas tenho a impressão, desculpa-me o termo, que as pessoas têm a mania de que sabem de inclusão. Toda a gente sabe de inclusão e depois a inclusão é a exclusão, porque não sabem. Eu não sinto até pelas declarações que já fiz, não é verdade.

ENT – Quais são as linhas ou melhor as prioridades de formação deste agrupamento?

PCE – Para além das prioridades impostas pela lei que é a formação específica, que é a formação específica em TICS e a formação

específica nas áreas, nós temos como prioridade a formação, neste caso, a formação para a inclusão. Na área das NEE nós temos um cuidado ... hm ... acrescido no sentido de conseguir, até porque nós temos a unidade de surdos também, nós tivemos o cuidado de há muito tempo fazer uma coisa que houve outras escolas que depois seguiram. As escolas há uns anos a esta parte, com os regulamentos internos criaram os regulamentos internos e criaram os vários departamentos e grupos e quando criaram os departamentos e grupos tinham também num departamento qualquer um professor da Educação Especial. Nós, também desde o princípio fomos um bocado martirizados, passe o termo, nós não nos importamos nada. Alias, eu aceito tudo o que é criança desde que haja vaga, não estou a perguntar cor nem credo, elas têm direito e é isso uma das regras pelo que me rejo, mas hm ... nós tivemos o cuidado, por minha sugestão já há ... hm ... p'ra aí há dez anos, de colocar no Regulamento Interno, de criar o serviço específico de Educação Especial.

ENT – Sim, sim...

PCE – Ainda não se falava nisso, nós criámos os serviços especializados de apoio educativo e nos serviços especializados de apoio educativo incluímos a Psicóloga, os Serviços de Psicologia e Orientação ... e criámos isso como um departamento, que agora o Ministério veio considerar como departamento específico. Foi chamado de serviços, porque não nos autorizaram a chamar de departamento, quando nós colocámos como departamento no regulamento. A Direcção Geral veio dizer *“não, não pode ser considerado departamento, são Serviços”* e passado um ano consideraram departamento e mandam mudar outra vez. Veio dar-nos razão a uma coisa que nós antecipadamente tínhamos. Era um departamento específico para trabalhar nisso, e portanto, isto para dizer que nós tivemos sempre muito cuidado e eventualmente porque tivemos sempre muitas crianças e temos muitas crianças com NEE, para cima sempre de dez por cento, à vontade, mas assim à larga para cima de dez por cento, e com NEE de longa duração ou de carácter prolongado. E, portanto estamos perfeitamente à vontade para falar. Nós fizemos isso desde o princípio, temos uma coordenadora de Departamento de Serviços Especializados, como sabes e reúnem, como reúnem os outros departamentos, reflectem sobre isso e ainda têm mais uma coisa, que é um trabalho aborrecido, que é para além

de reunirem no departamento têm de reunir com os vários conselhos de turma e conselhos de docentes e professores das turmas, para conseguirem ajudar os alunos nas turmas.

ENT – Reúnem-se como? Mensalmente, informalmente?

PCE – No departamento mensalmente como outro departamento, mas para além disso vão às reuniões dos Conselhos de turma ou dos conselhos de docentes ajudar os professores do Ensino Regular a resolverem os problemas.

ENT – Sempre ou só quando solicitados?

PCE – Não obrigatoriamente, sempre que solicitados. A excepção vai para os momentos de avaliação, aí têm de estar sempre.

ENT – Em relação ainda à formação, achas que o PEE tem ou poderá ter algum papel na formação dos PER?

PCE – É os pares a darem formação, é fundamental. É o que eu dizia há pouco, o professor da universidade pode ser muito bom, falta-lhe o fundamental que o PEE tem. O PEE hoje, felizmente, como a maioria dos técnicos da educação, eu estou a falar dos professores do regular também...

ENT – Sim, sim...

PCE – ...hoje já têm mais do que formação suficiente para puderem partilhar essa formação com outros, para além da experiência que têm. Muitos deles têm muitos anos de experiência, pelo que, é perfeitamente natural que hoje, e para mim, admito isto como o mais razoável, se calhar o mais produtivo é que sejam os próprios professores da EE que dêem formação. Para isso, é preciso pegar no estatuto da formação e mudá-lo. Porque o estatuto da formação não autoriza que os professores dêem formação, aliás todos nós sabemos que o Conselho Científico da Formação Contínua impõe uma série de regras, tem de ser reconhecido como formador e tal...

ENT – E como é que tu achas que os professores, aqui neste agrupamento, adquirem os conhecimentos, saberes para lidar com os alunos com NEE ... como fazem a sua formação continuada?

PCE – Investindo muito. A minha leitura e eu não ando a perguntar às pessoas...

ENT – ... sim, mas tens a tua percepção em relação a isso?

PCE – Tenho uma visão muito clara, conheço toda a formação que as pessoas têm. É um dos cuidados que eu tenho também para saber lidar com as pessoas, porque uma pessoa com formação numa área ou com um

tipo de formação tem de se lidar com ela de outra maneira que eu tenho com outra, com outro tipo de formação, alias até o próprio discurso tem de ser diferente. O discurso diferenciado é uma das obrigações, ou aliás, é a percepção clara que eu tenho. Eu assumo como tal é assim que eu faço. Eu tenho que ter uma percepção clara como órgão de gestão de todos os meus colaboradores, sob pena de se estar perfeitamente a trabalhar de uma forma irracional, sem saber o que é que estou a fazer...

ENT – Sim, tens de conhecer...

PCE – ... eu tenho de conhecer e para conhecer eu tenho de contactar e tenho de contactar eu tenho de ver como é. Não entro em reuniões só por entrar e agora a questão é esta e assim muito rapidamente. Eu tenho a noção clara que os PEE que tenho, os meus PEE (meus não são) são pessoas que investem na sua formação muitas vezes com sacrifícios, tal como os outros. Eu estou a falar na EE, mas podia falar nos outros. Investem na sua formação muitas vezes com prejuízo familiar e pessoal, a pagar... hm ... alguém que diga que é uma obrigação do professor para se formar. Eu acho que não, a pagar não. Não lhe é oferecida formação, esforçam-se para fazer formação hm ... e têm investido seriamente na sua formação e é a única forma que eles têm tido, ao contrário de outros grupos disciplinares das escolas, e eu considero-os como grupo também, como já disse, é a única maneira que eles têm tido para depois o ministério os reconhecer como tal. Porque depois abre concurso para especializados mas onde está a especialização? Foi isso que eles fizeram sem dispensas. Agora eu tenho uma percepção clara que os meus PEE, os técnicos da Educação Especial têm todos uma formação, eu acho que muitos deles superior à média e portanto, estão capacitados. A nível prático têm uma experiência longa.

ENT – E em relação aos PER, achas que eles procuram por eles próprios a sua formação continuada? Como o fazem?

PCE – Os professores com letra maiúscula procuram ... como em todas as profissões há o bom, o mais ou menos e o mau. Nós temos aqui professores, aliás, que dizem “*o aluno com problemas, com NEE, isso é para o professor de Educação Especial*”. Eles até dizem ensino especial... até alguns que hoje dizem lamentavelmente “*isso é para o professor dos deficientes*” e depois temos o professor responsável, que felizmente são muitos, que se preocupam, que falam com o

PEE, que trocam ideias e que fazem um trabalho de equipa...

ENT – Sim...

PCE – ... e esses para mim são os professores e esses professores ah preocupam-se claramente e até, muitas vezes, buscam junto dos PEE formas para conseguirem resolverem os problemas deles.

ENT – Então achas que os professores para além da procura de formação formal, também procuram a formação de uma forma informal...

PCE – Pois, eu acho que é a que dá mais resultado...

ENT – ...é a que dá mais resultado na tua opinião?

PCE – Por que é assim. Por que é que eu quero formação formal, por que é que eu quero tirar, quero fazer uma acção de formação formal? Porque eu quero créditos, alias porque a formação tem de ter créditos...

ENT – Pensas então que fazer formação formal é para obter créditos...

PCE – São obrigados. O exemplo mais claro é este. Não, não é só. Nós temos um exemplo. Em 2006 foram congelados os escalões. Foram descongelados agora. De lá até cá, pese embora no ano de 2008 não tenha havido praticamente formação, aí os professores não podem ser culpados. No ano 2007/08 não houve, mas nos anos anteriores houve, 2006/07, 2005/2006 houve. Mas como estavam congeladas as progressões, como não era necessário créditos, nós hoje vemos professores aflitos porque têm de apresentar 2 créditos, 50 horas para progredirem na carreira. Vão ter avaliação daqui a uns dias...

ENT – Sim, sim...

PCE – ... e isto é demonstrativo que a formação para o crédito ainda é a que mais domina. Agora também orgulho-me de uma coisa é de já ter sido formador durante estes anos de pessoas que não precisam de formação para nada, a nível de créditos e que vão para formação, vão por vontade própria...

ENT – Sim...

PCE – E esses são os tais que eu acho. Nós não podemos ser radicais, ao ponto de dizer estes são os bons aqueles são os maus. Há pessoas que não podem, têm problemas também pessoais que não podem. Mas, na sua maioria, se eles não podem de uma maneira podem de outra. Aqueles que são, na verdade, professores a sério. Pronto, que são profissionais! Agora depende. Também

temos alguns exageros, há aqueles que tiram tudo e depois não sabem nada...

ENT – Pois, também há esse tipo.

PCE – Também cá temos colecionadores de cursos.

ENT – Em relação aos professores não estarem tão receptivos, abertos a essa formação, no teu entender deve-se a quê? Achas que tem a ver com a forma como é dada a formação continuada?

PCE – Também.

ENT – Deve-se ao tipo de formação que se baseia ainda muito num programa rígido do tipo “menu pronto a consumir”? Por que é que isso acontece?

PCE – Precisamente. Voltamos ao que eu disse há bocado e com isto eu acho que se responde. É assim. A formação hoje é ... o científico é fundamental, o aspecto científico é fundamental. Eu tenho 31 anos de serviço quase e acho que nunca parei de fazer formação a esse nível e dou graças a quem me ajudou, a quem me orientou a esse nível, porque a minha formação nesta área específica é mais na Administração ... hm ... tendo também por base formação científica...

ENT – Sim, sim...

PCE – ...e eu não saberia funcionar na administração se não fosse essa base científica, essa informação científica. Eu não ... teria eventualmente uma perspectiva abrangente do que é isto sem ter formação específica e científica. Mas, eu ia a dizer a formação que mais gozo me deu, sempre até hoje é aquela formação em que nós tratamos os assuntos do quotidiano, ou seja, sem perder a noção do rigor, cientificidade e da formação bem feita ...hm ... o menu pronto a consumir, como aplicaste a palavra para mim não serve. Tem de ser uma coisa diferente. Nós temos de perceber que estamos a trabalhar e eu enquanto formador, penso assim e, como formando, quero que me tratem assim. Eles não podem estar a falar comigo como estão a falar para um deficiente, que não percebe as coisas. Eu estou há 30 anos na escola, outro está há 10, há 20.

ENT – O que queres dizer é que o professor tem a experiência do seu dia-a-dia ...

PCE – Tem de perceber que está a falar com uma pessoa, que estão a trabalhar com um profissional do mesmo ofício ou de outro, mas que tem práticas e tem experiências e tem vivências. E essas vivências têm de ser aproveitadas. Não é estarmos a falar, não é darmos formação inicial ... e com isto tudo me calo. A formação inicial é uma coisa e nós sabemos todos o que é. A formação

continua tem como função enriquecer, acordar os saberes que todos temos. Muitas vezes nós não damos conta, é preciso alertar-nos para isso “*óh pá, já vistes que nas tuas aulas ...*”. “*Ai, não dei conta!*” E isto para mim é formação. É essa é melhor muitas vezes entre pares do que até com grandes profissionais, não de maneira nenhuma pondo em causa os saberes dos bons profissionais, que os há por todo o lado e com quem eu aprendi muito.

ENT – Claro... E em relação à pessoa do professor achas que é valorizada na formação continuada?

PCE – Não estou a entender bem.

ENT – Achas que a pessoa do professor é valorizada na formação continuada que existe?

PCE – O professor enquanto pessoa? Não, acho que não. Não acho precisamente pelas várias razões que já aqui disse. Vamos lá a ver, a formação contínua que nós, e estamos a falar de formação contínua...

ENT – Sim, estamos a falar de formação contínua...

PCE – Se eu falasse em formação especializada se calhar já falava de outra maneira, se falasse em formação pós-mestrados, formação especializada, eventualmente jáalaria de outra maneira. Porque aí as exigências são outras. Mas a formação contínua que é aquela que à partida e nos países desenvolvidos da Europa é feita para que o professor se mantenha actualizado, e melhore os seus conhecimentos e as suas habilidades, os seus saberes a sua prática quotidiana. Nos países da Europa serve para isso e isso entendido como tal. Aqui não. Aqui nós temos um pacote, a formação é um pacote. Agora temos aqui um pacote de formação para oferecer ali àquele. Agora vamos servir a vinte pessoas e servimos a todas a mesma coisa, na mesma hora, no mesmo momento, esteja a pessoa esteja bem ou mal disposta, tenha vindo e o que é mais interessante é isto. Formação específica e voltamos à vossa área específica da Educação Especial.

ENT – Sim...

PCE – Eu estou a trabalhar, eu sou o formador, agora vou pôr-me na posição de formador e tenho vinte professores de E.E que estão a receber formação contínua. E depois eu tenho, eu podia actuar de duas maneiras: ou tenho o pacote de formação para servir, levo o menu e “*ó meus amigos, o menu hoje, hoje é dia tal a ementa é isto e aquilo e vamos trabalhar*” ou então não levo menu nenhum. Aliás eu levar levo... Eu tenho

sempre um menu, senão não sou formador, não sou profissional capaz. Só que deixo estar o menu escondido e pergunto à pessoa o que lhe apetece mais hoje e se por acaso o profissional *“eu hoje tive um problema muito grave na escola”*. Daí, para à frente eu vou ao menu, uma forma diferente de fazer as coisas. Um é pedido, as pessoas estão ansiosas por desabafar e partilhar e da partilha se calhar resolve-se o problema daquele e mais dez professores. Se for ao contrário tenho aqui este menu em que imaginemos eu até tenho só professores que são da área da, sei lá, vamos falar da área da surdez. E eu chego a esses desses professores que são da Educação Especial e digo *“ó meus amigos, hoje vamos falar do autismo”*. E o professor está com um problema que tem lá 5 crianças surdas que não aprendem por um motivo qualquer eventualmente e hoje teve um problema muito grave. Não liga nenhuma, quer dizer, aí a formação de pacote não serve de nada.

ENT – Por aquilo que me dizes, a formação contínua ou continuada deve valorizar a resolução de problemas do dia-a-dia dos professores.

PCE – Claro, claro. As soluções têm de vir daí, tal como nos países ditos normais, evoluídos a nível educativo. As reuniões de professores servem para discutir esses assuntos, não servem para fazer actas.

ENT – Agora gostava de falar um bocadinho sobre o atendimento educativo aos alunos com NEE. Relativamente à organização das turmas ... como é que é feita a distribuição de turmas no 1.º ciclo?

PCE – Como é que é feita...

ENT – Como é atribuída ao PER a turma? Há critérios definidos?

PCE – Há alguns critérios como é óbvio. O da continuidade pedagógica ponto fundamental. Às vezes também há descontinuidade pedagógica, eu falo, porque nos últimos dois anos nunca me aconteceu isto. Alias, estou a mentir. Estou aqui a cometer um lapso. Houve uma situação que eu descontinuei pedagogicamente, porque assumi a descontinuidade pedagógica. A pessoa não tinha perfil para estar à frente da turma que devia estar e eu pura e simplesmente, como tive possibilidades mudei...

ENT – Sim...

PCE – ...porque achei, lá está, preocupo-me com as crianças. Primeiro princípio a continuidade pedagógica, no sentido em que os alunos tenham conhecimento já do professor e o professor dos alunos. Portanto essa é a

primeira. Depois temos as outras situações, quando não há continuidade pedagógica, porque os professores saíram, têm de ser substituídos por outros.

ENT – Casos pontuais?

PCE – E depois isto aqui acontece sim, são casos pontuais. Embora agora são menos pontuais que eram porque foi uma série de aposentações, mas são casos mais pontuais. O corpo docente aqui é mais estável e vai-se mantendo.

ENT – Achas que foi positiva a colocação de professores por três anos?

PCE – Acho, acho! Pese embora isto ainda não esteja bem avaliado, estamos a terminar, a terminar quase os primeiros três anos...

ENT – ...a colocação por três anos permite a continuidade pedagógica...

PCE – Permite a continuidade pedagógica, permite o conhecimento melhor dos professores dos alunos, e dos alunos dos professores, os professores dos professores, nós dos professores hm ... permite-nos eventualmente fazer um trabalho a longo prazo, permite muito mais paz de espírito ao professor, não anda atrapalhado todos os anos. A criação também e, já agora tem a ver com a questão da relação e a forma como nós distribuímos o serviço e eventualmente como se presta o atendimento, a ligação do próprio professor da Educação Especial ao professor do Ensino Regular e do aluno que está presente também tem essa vantagem. Se o PEE consegue trabalhar com o mesmo professor do regular e com os mesmos alunos que estão com ele durante três anos ou durante quatro é completamente diferente do acompanhamento feito por um ano e depois no ano seguinte muda. E isto tem a ver com os concursos deles, deles PEE, porque eles ficarem num grupo e fixos num agrupamento, à partida a continuidade pedagógica também vai para eles. Não é só para os do Ensino Regular. E isto é uma vantagem, relativamente aos anos anteriores. Eles conhecem muito melhor os alunos, nota-se perfeitamente. Falamos com eles a evolução deste aluno nos últimos três anos, coisa que eu nunca ouvi, porque não era fácil fidelizar um professor ao aluno durante dois, três anos, não era fácil.

ENT – Como é que tu vês esta relação entre o PEE e o PER? Achas que é uma relação pacífica, satisfatória ou não?

PCE – Eu acho que a esse nível e a este nível as coisas, as coisas mudaram, mudaram. Eu se calhar tenho uma perspectiva um

bocado paternalista das coisas, mais isto é o que me parece. Também é isto, é assim. Eu estou a falar de uma realidade, que pode ser diferente de outras realidades, perfeitamente diferente, não ter nada a ver com a nossa. Na realidade que eu bem conheço, que é esta...

ENT – Sim...É exactamente a realidade deste agrupamento que me interessa...

PCE – E agora temos de caracterizar isto, esta realidade e tu naturalmente utilizares se o quiseres fazer. Vamos ver a realidade. A realidade actual deste agrupamento é na Educação Especial tem, se não erro, 1,2,3,4,5, 5 professores da Educação Especial que se mantêm há alguns anos a esta parte na Educação Especial...

ENT – E são todos especializados?

PCE – São todos especializados, tenho cá dois que são, pronto vieram mais tarde ou seja não mantêm esta estabilidade, embora já comecem a ter, mas a grande maioria, esta grande maioria, e 5 é muito, mas para as pessoas que vão ler isso é preciso saberem quantos alunos temos...

ENT – Exactamente. Quantos alunos tem o agrupamento?

PCE – 1139 ao todo. Dez por cento, mais de dez por cento são alunos com NEE...

ENT – Isso dá... quantos alunos com NEE atendem os PEE?

PCE – É assim. Não vamos ler pelo 3/2008...

ENT – Claro, claro...

PCE – ...porque o DL nº3/2008 para mim é formal. Mas a nível informal e do que eu ouço, pois eu confio mais nos meus professores e nos colegas da Educação Especial do que confio nas teorias do 3, o 3 é uma coisa... a nível prático, o que eu vejo é que dos 1139 alunos eu tenho à vontade 100 alunos, para não dizer mais que têm NEE. Depois desses 100, o 319 dava 80 e tal. Já aí era por defeito. Agora dá 30 e tal ou quarenta. É por muito defeito. E depois estes dez por cento são alunos que precisam do PEE. Isto para mim é que me interessa, se o aluno tem NEE porque foi detectado pelo professor da turma e pelo professor de EE, isso é que me interessa, não é porque o DL nº3/2008 diz que não é.

ENT – Então os PEE neste agrupamento, nas escolas deste agrupamento, trabalham com alunos que embora não sejam abrangidos pelo 3/2008, mas que têm NEE.

PCE – Sim, dentro do possível trabalham, além de termos ainda 3 professores de apoio

socioeducativo, que são professores do regular que foram deslocados com crédito horário do agrupamento e esses são professores do regular não são especializados e que também apoiam muitos alunos, inclusivamente alunos da EE.

ENT – Sim, sim...

PCE – Temos aí casos de professores do Ensino Regular que concorreram, que concorreram não. Foram colocados e nós colocámo-los no apoio socioeducativo, ao abrigo do 19117, da prestação de serviço. Temos o crédito horário de 80 horas e que estão a dar alguns deles apoio a alunos com NEE do 3! Ou seja, isto quer dizer que os PEE que nós temos, não dão resposta.

ENT – Os PEE não são em número suficiente?

PCE – Não, não. Embora eles deem a mão. Estão na turma, estão a trabalhar com um aluno, deitam a mão a outro. Mas é verdade que não, não é número suficiente. Por isso é que eu dizia, temos 5 ou 9 mas não são muitos para as nossas necessidades.

ENT – Sim, sim. Que tipo de apoio prestam os PEE?

PCE – Directo e indirecto. Mas é engraçado que aqui há uns anos a esta parte havia, eu acho que era um mito. O PEE só prestava apoio indirecto, embora alguns PEE achassem que era uma promoção. Não tinham de dar apoio directo. Principalmente, eu estou a falar mais do 2.º e 3.º ciclo, do 1.º Ciclo sempre prestaram apoio directo. Naquela altura havia a divisão, agora já não há. É o grupo 910, 920, 930 e tanto faz ser do pré-escolar como do 3.º ciclo ou secundário.

ENT – Sim, são grupos transversais.

PCE – Mas, os professores antigamente, tirando o apoio directo que davam no 1.º ciclo, e esses davam, sempre o fizeram. Mas no 2.º e 3.º ciclos houve aqui uma altura em que quebrou aqui. Foi um bocado complicado hm ... quando eu achei que os professores tinham de dar apoio directo porque era para isso que eles estavam formados. Além da consultadoria, além do apoio indirecto, além de trabalharem com os colegas do regular, mas isto também fazem os PER, eles dão aulas, atendem os encarregados de educação, dão apoio indirecto, dão apoio directo e, quer dizer, fazem consultadoria e isso tudo. Portanto, isto para mim é uma mais-valia para os PEE, são especializados e trabalham nisso. São pessoas com uma capacidade de um professor do regular, tem obrigação de o ser e depois ainda fizeram uma especialização na área, como há em

direcção de turma, orientação educativa, outros na supervisão pedagógica e por aí fora.

ENT – Para além do critério da continuidade pedagógica, como são distribuídos os alunos com NEE pelos PEE?

PCE – Continuidade pedagógica. Até, muitas vezes, as habilidades. Eu quando falo em habilidades não só da experiência feita, pronto! É a pessoa ter mais tendência...

ENT – ... o perfil pessoal?

PCE – É o perfil, é o *“eu gosto mais deste tipo de trabalho e outros gostam mais de outro tipo de trabalho”* e, eles lá se entendem. Eu, por norma, não divido o serviço, a esse nível. São x professores eles entre si se puderem entendem-se. Só quando eles não se entenderem então aí tenho de interferir. E isto tem a ver com um coisa que é um princípio sagrado para mim que é quem sabe mais do ofício é quem está metido nele e eu não posso sob pena de estar a ... desresponsabilizar a desautorizar o coordenador do departamento, estar eu a gerir um coisa que pode ser bem gerida por ele.

ENT – É feito a nível do departamento de EE...

PCE – Departamento, se for preciso discute-se em pedagógico, se for preciso discute-se aqui no Conselho Executivo, mas é da responsabilidade primeira deles.

ENT – Sim e voltando à relação entre PEE e PER, como é organizado e gerido o trabalho entre estes dois profissionais? Trabalham em conjunto, isoladamente?

PCE – Vamos lá a ver. Vamos dividir esta pergunta ou a resposta em duas partes: a questão da relação e depois a relação de trabalho. E nós não vamos, não vale a pena fugirmos às palavras. Na relação, eu acho que nas duas situações que tem havido uma evolução positiva. Eu francamente acho, isto. Se calhar é por estar a ficar velho e mais emocional. Mas eu acho que tem havido uma evolução positiva. O PER e o PEE, o professor de ensino especial da época eram pessoas que não eram muito bem vistas umas pelas outras. O PER porque não percebe nada disto, não sabe trabalhar com e o Professor do ensino especial eram vistas assim *“ah, aquele tipo vem aqui e dá duas lérias, dá aqui um dia e outro não vai a lado nenhum e anda aqui a fazer que faz”*. E esta questão, realmente havia esta dicotomia. E isto também tem a ver com uma coisa que era o (?) do ensino especial na educação, embora a tal integração e a inclusão, mas os professores de ensino especial eram meia

dúzia de técnicos e também é verdade que eles não deixavam entrar mais ninguém no grupo. Também havia aquele grupinho e nada mais. Hoje a coisa modificou completamente...

ENT – ...fala-me um bocadinho dessa relação hoje, neste agrupamento.

PCE – ...a explosão de cursos de especialização em Educação Especial faz com que haja uma democratização disso. E a democratização felizmente é boa. Até hoje, é o melhor regime salvo se vier outro a seguir melhor ainda, também aqui na educação é isso. Quer dizer, quando se democratiza para, quando se faz a inclusão dos professores na formação e todos têm possibilidade de acesso iguais, quem tem sucesso são aqueles que mais trabalham. E, isso faz, isso promove, digamos assim, dá mais importância à formação na Educação Especial. Ou seja, qualquer formação especializada hoje é vista com outros olhos do que não era há uns anos. Alguns técnicos eram muito herméticos. Estou-me a lembrar de alguns e ainda hoje também, são bons profissionais. Eu ainda trabalhei com alguns. Era muito novo e tal e eram muito herméticos, não nos ensinavam nada. Eu era professor, ele era o professor do especial e não nos ensinava nada. Fazia as técnicas dele e lá umas coisas assim e tal. Até que a certa altura isto começa a mudar e depois quando há a democratização, chamo eu a democratização da formação especializada isto alarga-se e ao alargar-se os melhores é que avançam. E isso faz com que professores que na origem foram professores de Ensino Regular, coisa que não era antes. Os outros que fizeram dois ou três anos. Há professores que nós temos hoje na E. E. que nunca deram aulas no Ensino Regular e isto faz a diferença toda. Porque quem esteve no Ensino Regular e hoje está no especial tem uma visão completamente diferente doutro que nunca lá esteve. Isto tem a ver com esta mudança. E a relação tem a ver com isso. A relação distante até porque nós não tínhamos PEE nas escolas. Eles andavam a vender umas coisitas, vendiam ali duas aulitas e depois iam a outra escola e vendiam outras duas aulitas. Hoje não. Hoje nós temos os PEE integrados e temos especialistas integrados, como eu sou especialista em história e administração e tu és especialista em Educação Especial e outro é especialista em música. Estão integrados por várias especialidades. E isto faz toda a diferença, porque o professor do Ensino Regular também é especialista e a

relação começa a ser a partir daí muito mais fácil. Depois, porque a certa altura esse sentido de pertença do PER também passa para o PEE e hoje pesa embora haja para aí alguns medos, alguns fantasmas, eu acho que a relação é muito mais aberta é mais acessível. As pessoas acabam por se dar, de uma maneira mais tu cá tu lá, a relação é muito mais aberta. Pese embora, quer dizer, ainda vamos encontrando aí, por aí fora...

ENT – Consideras que há diferenças?

PCE – Obviamente que sim e até mesmo a personalidade do professor, quer do regular quer do especial, impõem algumas distâncias, impõe ou não impõe.

ENT – Mas, consideras que neste agrupamento as relações entre PEE e PER são satisfatórias ou não?

PCE – Eu acho que sim, na generalidade, mas há as excepções que só confirmam a regra.

ENT – Para além da formação especializada e o sentido de pertença o que poderá contribuir mais para que a relação seja satisfatória?

PCE – Tem a ver com isso e aquilo que eu disse antes. Foi nós conseguirmos sediar na escola um grupo igual aos outros. O que faz a diferença são muitas coisas, o estar mais tempo na escola, se estragou o ambiente, ou seja, o tipo de trabalho, as pessoas estarem fartas de estar na escola, se calhar neste sentido foi bom.

ENT – Sim, o estar mais tempo na escola...

PCE – As pessoas estão na mesma escola, convivem, lá vão à sala dos professores terem formação contínua. Eu acho os intervalos, eu tinha muito esse hábito agora deixei porque não tenho tempo para isso, infelizmente. Não deixei, vou menos vezes. Mas nos intervalos, eu ia e sempre tive essa percepção, eu ia aos intervalos das aulas para tirar dúvidas, para tirar angústias e falava com o meu colega de outra disciplina e da outra turma da mesma disciplina, e falava com o professor de EE. *“Olha diz-me lá como é que é isto e não sei quê”* e nós ali fazíamos no meio daquilo tudo, enquanto professores conseguíamos ter ali quase uma troca de impressões e estávamos a encontrar-nos e a juntar-nos. Enquanto órgão de gestão fazia isso para ouvir como é que estava o ambiente e se as pessoas estavam ali e tal e eu ia ouvindo queixas de um e queixas de outro e íamos tentando resolver os problemas.

ENT – Achas que neste agrupamento, o PER procura o PEE para partilhar dificuldades, sucessos?

PCE – Já procura mais. Vejo muito isso e o contrário também vejo. Estão sentados à mesma mesa na conversa, estão a partilhar, eu vejo, quando entro vejo.

ENT – E em relação à organização do trabalho desenvolvido por estes dois profissionais, eles têm tempos pré-definidos, formais em que se encontram para planificarem, definirem estratégias, para desenvolverem o trabalho?

PCE – Não. Eles têm ... isto é um problema que tem a ver com, que acontece devido à falta de tempo...

ENT – Sim, sim...

PCE – Como há bocadinho eu dizia, nós trabalhamos para fazer actas e muitas reuniões, para transmitir informações do Pedagógico e fazer, embora o que tudo é facilidades com as novas tecnologias de comunicação, acabamos por não ver isso. As pessoas continuam agarradas aos papéis e essa coisa toda e as reuniões todas acabam por ser imensas. Se eu for fazer reuniões todas as semanas, os professores têm que ter reuniões todas as semanas, a certa altura, se elas já pouco produzem menos produzem... hm é verdade que efectivamente isso era preciso, mas eu também vejo uma coisa.

ENT – Era preciso tempos formais...

PCE – Era. Quer dizer se calhar alguns, não é preciso todos.

ENT – Sim, mas foste dizendo que consideras também muito importante os encontros não formais.

PCE – E são. Nós temos os PEI todos feitos, temos os PIT, temos-os feito em Outubro, Novembro estão sempre feitos e eu não marco reuniões para isso. Eu não vejo o PEE a pedir para marcar uma reunião ou a marcar ou o PER a fazê-lo. Ou seja, o que é que eu deduzo, constato e vejo é ... os professores estão sentados no Gabinete dos Serviços Especializados ou sentados na sala dos professores ou sentados no gabinete médico quando não há espaço noutro lado e estão a fazê-los. E eles quando me chegam vêm assinados pelo PER, vêm assinados pelo PEE, vêm assinados pelo pai. Quer dizer, eu daí presumo e não tenho razões para dizer o contrário de que aquilo foi feito em conjunto. Eventualmente e acredito claramente que tenha sido, tenha ali oitenta por cento do trabalho do professor da Educação Especial. Mas tem-no porque o professor não conhece os alunos e os vinte por cento do PER por-

que também conhece os alunos. Há ali uma troca de experiências e de informações.

ENT – Na tua perspectiva há um trabalho de troca, de partilha entre PER e PEE?

PCE – Eu acho. Como aliás não posso conceber de outra maneira. Quando eu deixar de achar isso eu tenho de fazer uma revolução na escola, porque é assim. Ou nós temos a ideia que temos profissionais e que eles se articulam, porque às vezes a questão dos formalismos, vamos lá a ver. Eu não quero ser de maneira nenhuma revanchista ou mudar estas coisas todas, porque não posso ser, aliás um dia se a inspecção ouvisse isto ia-me dizer, que eu era contra o que era formal e que tinha de ser. Ainda vem para aí uma auditoria e (?) mas a questão é esta. Eu acho, e isto é a percepção que eu tenho, eu quando faço coisas de boa vontade e com vontade saem melhor do que quando me impõem uma reunião para numa hora eu resolver dez problemas. Ou seja, se me impõem uma hora para resolver problemas eu não resolvo nenhum. Se pelo contrário... hm ... do ponto de vista informal de boa vontade eu encontro um colega para resolver esse problema e ... para fazer os programas, para aferir, para ver como estão a correr as coisas, se calhar eu vou de melhor vontade e resolvo os problemas todos. Depois há aqui uma questão que essa é formal, obrigatório quer dizer, quando há reuniões de avaliação o PER tem de estar com o PEE para os dois aferirem critérios, para aferir modos de ver. Mas isto não quer dizer que eu não continue a achar que o informal é fundamental e, por isso, é que as horas de trabalho de estabelecimento que, às vezes estão aí, e depois o ministério diz assim “*x horas para trabalho de estabelecimento*” e depois impõe para que são. Está mal, porque aí acaba por tirar o informalismo, porque o trabalho de estabelecimento, eu entendo, que é para trabalho de estabelecimento e depois o professor é que gere o trabalho de estabelecimento.

ENT – Pensas que esta gestão de tempos para trabalharem em conjunto PER e PEE tem resultado?

PCE – Tem. Se calhar resulta mais nuns lados do que noutros. Eu tenho esta perspectiva e pronto quem me conhece sabe que eu não imponho. Eu vou a reuniões de vez em quando, porque acho que devo ir ou quando me pedem para ir. Não imponho a ninguém que faça reuniões *xpto*, que tenha de ser desta maneira, as propostas de ordem de trabalhos vêm ter comigo não sou eu que vou ter com elas, não sou eu que as faço.

Acho que as pessoas, isto tem a ver com a gestão partilhada. A gestão de uma organização educativa tem de ser partilhada e eu tenho de respeitar os grupos e os departamentos, porque se eu não os respeitar faço uma gestão autocrática e autoritária e dá zero.

ENT – Sim, compreendo perfeitamente. Do teu ponto de vista como caracterizas o trabalho dos professores de PER e PEE neste agrupamento?

PCE – Eu acho que eu tenho muito bons profissionais na escola.

ENT – Achas que desenvolvem o trabalho de forma isolada, colaborativa, mista?

PCE – Colaborativo, mas podia ser mais, não fossem os atropelos burocráticos e até à profissão. E até à profissão, é preciso que isto se note. Eu, por exemplo, tive de fazer um atropelo burocrático à avaliação, aqui há muito pouco tempo quando disse aos professores, “*meus colegas têm de entregar os objectivos até ao dia tal*”, quando eles precisavam era de estar a trabalhar para os alunos. Mas não fora este atropelo burocrático, que nos põem uns contra os outros, de uma forma que é perfeitamente estúpida, quer dizer, não tem razão de ser. Eu acho que nós estamos na lua daqui a dois dias se calhar as coisas passam.

ENT – Pois, é o novo modelo de avaliação dos professores...

PCE – Mas, se não fosse estes atropelos burocráticos, eu acho que nós tínhamos trabalho. Esta escola e depois agrupamento já funcionou em equipa, muito melhor do que funciona hoje, porque não tinha esta vertente burocrática, esta vertente de imposição das coisas e eu noto nos colegas e nós temos uma população docente, que já tem muitos anos de serviço e que hoje começa a não gostar tanto de estar na escola como estava antes e trabalhavam muito melhor antes, embora saibam hoje mais à partida.

ENT – Sim, sim... Na tua perspectiva, o que é que um professor do Ensino Regular do 1.º Ciclo deve saber?

PCE – Deve saber ser, estar e fazer. Ou seja deve ser profissional, deve ser um indivíduo com carácter, saber ser, profissional e saber fazer. E deve ser uma pessoa que deve saber estar ou seja, ser uma pessoa que tenha uma relação com os outros capaz. Isto para mim é fundamental, porque depois a formação científica e pedagógica e tal está aí, está aí introduzida. Mas isto saber ser, fazer e estar também é para os outros pro-

fessores da Educação Especial, para toda a gente.

ENT – O que é que o PEE deve saber para ajudar o PER?

PCE – O PEE deve ser um professor do Ensino Regular que fez uma formação especializada. Ou seja, não pode ser um especialista que não perceba de educação a nível do nível de ensino que está a trabalhar.

ENT – Uma das condições é experiência em educação...

PCE – Formação, formação inicial e contínua e saber o que está a fazer e com quem está a trabalhar. Tem de conhecer os programas, os conteúdos, tem de conhecer o currículo e saber adaptá-lo, conhecer as estratégias, tem de conhecer as técnicas, tem de conhecer as metodologias, para conseguir depois perceber. Tem de estar do outro lado também, se é que aqui há lados, tem de estar do outro lado.

ENT – Sim, sim...

PCE – Um professor e isto voltávamos ao que há bocadinho dizia, independentemente de toda a formação especializada que os professores tiveram no Alcoitão, na Junqueira, eu estou a falar de há 30 anos, nas escolas de Ensino Especial ...hm ... se eles não tiverem a outra vertente que é *“eu estive numa sala de aulas, sou professor do 1.º Ciclo e dei aulas durante x anos, ou não dei mas tive contacto estagier”*. Se não tiverem esta vertente não adianta. São muito fechados. Falta a experiência é isso.

ENT – Olha, e como é que o PEE pode supervisionar ou monitorizar o trabalho desenvolvido pelo PER na sala de aula?

PCE – Estamos a falar com alunos de NEE?

ENT – Exactamente. O PEE não está a tempo inteiro na sala, trabalha com vários professores e alunos com NEE, como é que pode supervisionar o trabalho dos alunos, quando não está?

PCE – Eu não sei se pode dizer supervisionar, acho que esse termo é muito forte, supervisionar. Permite-me que discorde, que o supervisionar tem uma carga negativa, é o policiar.

ENT – Inicialmente sim, a supervisão foi-se desenvolvendo e essa evolução depende muito do que cada um de nós faz enquanto supervisor. O PEE é ou não responsável pela implementação de práticas docentes inclusivas?

PCE – Eu percebo isso. Eu estou a perceber perfeitamente. Eu corrigiria para outra, monitorizar, ou seja, aferir no caso.

ENT – O PEE vai estar com o aluno, como é que ele sabe o que o aluno fez?

PCE – ... é um aferir, vai aferindo o que vai vendo, isso tem de ser feito em parceria. O PER planifica e o PEE tem de saber que tipo de planificação. O PEE planifica para aquele aluno X, o PER também tem de saber.

ENT – Então como fazem essa articulação de trabalho?

PCE – Essa articulação é o tal formal que era preciso. Mas vais me dizer assim, mas isso tinha de ser semanal. Não, não tem de ser semanal. A planificação a médio prazo chega muito bem e é suficiente. Depois vamos aferindo...

ENT – Vão-se encontrando informalmente e vão falando?

PCE – Sim, chego à sala de aula e enquanto os meninos estão a trabalhar, digo *“este está a trabalhar nisto, aquele naquilo, este fez isto, temos este problema com o aluno que estás a apoiar”*. Entretanto, o PEE acabou, acabou-lhe o tempo e diz assim *“olha agora se quiseres desenvolver isto nesta área, está aqui o meu plano ou este material, utiliza esta estratégia... e é assim que vamos fazer”*. Porque também ajudam a fazer o PEI e o PIT. Sabem como as coisas estão feitas e o que aquele menino precisa de atingir e vai acompanhando. Às vezes é uma questão de disponibilidade, não tanto de ter muito tempo ou de se gastar muito tempo e só de disponibilidade para ter ali dois minutos de conversa.

ENT – E em relação ao perfil pessoal? O que é que estes profissionais devem ter que favoreçam esta relação?

PCE – Têm de ser pessoas disponíveis e abertas. Quer dizer, se a pessoa tiver ...hm ... uma perspectiva da sua, se tiver uma auto-estima muito elevada e um auto-conceito muito elevado, eu não queria lhe chamar a mania, mas que ele é que sabe tudo e que o outro que ali está só vai lá dar umas horas de apoio, eu estou a falar do regular... hm não vamos a lado nenhum...

ENT – Sim...

PCE – ... E o contrário é igualzinho, ou seja tem de haver abertura, disponibilidade e tem de haver uma coisa que é humildade científica e pedagógica. Se nós na escola não tivermos humildade pedagógica e científica quando estamos a trabalhar, nós não temos espírito de equipa, ou seja, eu tenho de saber que aqui hoje quando estou aqui a dar esta entrevista, estou a aprender e na sala de aulas eu tenho de ter a noção que estou a

aprender com o colega que está lá e com os alunos...

ENT – Sim, a disponibilidade para aprender...

PCE – E dizer assim *“eh pá, estou aqui a falhar, há aqui qualquer coisa, ajuda-me aqui para ver como é que é”*, em vez de dizer assim *“ eh pá não sei, este aluno não está a aprender e eu esforço-me”*. Não, não é. *“Não consigo, vê lá se me consegues dar aqui uma ajuda”* ou ao contrário *“ olha este aluno aqui comigo está a trabalhar tão bem, porque é que contigo não trabalha”* ter essa abertura para isso...

ENT – ... estabelecer uma boa comunicação e reflectir sobre as situações do dia a dia...

PCE – Sim, a humildade pedagógica e científica é fundamental no professor, a pessoa tem de ter. Se a pessoa não é humilde não comunica, não se queixa não diz os seus anseios, as suas preocupações, afasta-se e tenta resolver os problemas arranjando subterfúgios, desculpas e depois, a certa altura, no final do ano diz *“ele não aprendeu e pronto”*. É fundamental a comunicação, ou seja a comunicação na educação é uma coisa complicada mais obrigatória para o trabalho em conjunto .

ENT – Já vamos muito adiantados na hora nesta nossa conversa...

PCE – Pois vamos.

ENT – ... gostava de saber se no Projecto Educativo do agrupamento estão definidas linhas orientadoras que privilegiem o desenvolvimento de práticas inclusivas, concretamente no atendimento a alunos com NEE?

PCE – Sim, com licença que vou buscar o Projecto. Nós guiámo-nos já há muitos anos, por isso. Prioridades curriculares por exemplo...

ENT – Sim...que linhas gerais se encontram definidas no PE?

PCE – São, sem dúvida nenhuma. Estão aqui todas. O cruzamento que se faz com as prioridades curriculares e as competências privilegiadas têm em vista precisamente a inclusão. É isso, acho que é assim que nós abrimos isso.

ENT – Que benefícios/vantagens encontramos na escola inclusiva?

PCE – Benefícios, sim. Nós começamos com o desgosto da inclusão que não existia...o benefício que eu encontro, numa escola que eu quero inclusiva é a capacidade de dar o salto, o que eu disse no início da possibilidade de acesso a todos e do sucesso. Eu acho

que a escola só pode ser inclusiva quando no final de um determinado percurso nós consigamos ver que aquele grupo de alunos, que entrou no sistema de uma forma completamente díspar e heterogénea, que entrou com níveis completamente diferentes, saiu com níveis completamente diferentes, atenção a esta questão, porque nós não estamos aqui a fabricar sapatos, nem fabrico em série, em que saem todos iguais, isso já lá vai o tempo. O que eu acho que a escola inclusiva tem de fazer é respeito pelos alunos e o respeito pelos alunos passa por eles entrarem com perspectivas de vida diferentes, com ideologias, capacidades de pensar diferentes, religiões diferentes, hábitos familiares diferentes e eles devem sair à mesma com eles, se calhar até potencializados e entraram todos da mesma maneira, fossem descalços fossem de sapatos, entraram todos da mesma maneira, ou seja, tiveram todos acesso, mas depois no sucesso, a escola inclusiva só se irá atingir e eu acho que não chegamos lá, quando depois no sucesso no final do percurso, daquela meta, daquela etapa, eventualmente haverá outras, eu consigo olhar, no caso dos meus alunos, dos meus, porque eu acho que são todos meus aqui no agrupamento, chegarem ao sexto ano de escolaridade, porque aqui infelizmente só temos até ao 6.º ano, e eu olho para o sucesso daqueles alunos e diga *“todos os alunos que entraram aqui, brancos, amarelos, às riscas, com todas as diferenças, saem com todas as diferenças mas saem com uma coisa muito rica que é tiveram todos sucesso”*, porque o sucesso para mim é que é a chave da inclusão. Se não houver sucesso não houve inclusão. Se eu tiver um grupo de etnia cigana e nós aqui acontece-nos muito isso, para não falar sempre em alunos com NEE, se eu tiver um grupo e se eu não conseguir que aqueles alunos tenham sucesso, infelizmente temos tido alguma dificuldade nisso e se eu não conseguir, eu não, os colegas não conseguem que aqueles alunos consigam terminar com a oferta formativa o mais diversificada possível e temo-la e já estou muito satisfeito porque vamos levá-los até ao fim do percurso, pois estávamo-los a perder. Se eu os conseguir levar até ao final do 6ºano a ter sucesso aqueles alunos entraram na inclusão, se eles não conseguirem e eu os perdi pelo meio, não houve inclusão nenhuma. Houve tentativa, mas não houve inclusão.

ENT – Então este agrupamento tendo em conta a realidade das várias escolas, está

a caminhar para uma escola inclusiva, está muito longe, aproxima-se, qual é a tua percepção?

PCE – É assim, é tudo relativo. Eu estou a falar, nós quando falamos dos nossos filhos, eles são sempre os melhores. E o agrupamento para mim também é um filho e é para todos os que cá trabalham. Mas agora sem falsas humildades, me parece que isto tem a ver um bocado com a cultura de escola. Eventualmente ainda não chegamos à cultura, mas é o clima da escola e alguma cultura, colegas que já cá estão há muitos anos conosco, hm ...tem também a ver com isso, ou seja, estamos a caminho. Estamos a caminho. Eu também não conheço outra maneira. Eu acho que sim. Eu não acredito em finais felizes e, o que eu quero dizer com isto, na educação...

ENT – Sim...

PCE – ...porque a educação é dinâmica e como tal nós nunca estamos satisfeitos. Estamos a caminho e quando nós conseguimos vencer uma etapa queremos outra e depois queremos outra, outra e queremos sempre melhor. Eu nunca me passaria fazer coisas hoje na escola que estamos a fazer. Há dez anos, nem pensar nisso. Mas pronto, estamos a caminho da inclusão, se calhar, mas também não gosto da inclusão como algumas ideias peregrinas aí andam, vamos incluir aqui tudo.

ENT – Sim, sim...

PCE – Porque há inclusão, isto é para voltarmos ao princípio, já estamos a falar demais. Se eu pego num aluno, vamos pegar num caso concreto, um aluno deficiente profundo, com problemas físicos e motores que não tem capacidades, que nós vemos que ele aqui vai ser excluído, nós temos que pegar nessa criança pegar numa equipa multidisciplinar, lá estamos com a pescadinha com o rabo na boca, e estudar o caso, onde é que esta criança está bem, está bem naquela associação A, B ou C, tem onde se muda a fralda, tem carinho, tem uma pessoa que a atenda, que lhe meta o comer na boca, que a ensine a riscar umas coisas, a cantar ou a fazer música... então é para ali que tem de ir e não para aqui.

ENT – Voltamos ao início da nossa conversa, não é? É importante criar as condições (físicas e humanas) de forma que a inclusão não seja exclusão.

PCE – Exactamente.

ENT – Para terminar, agora de verdade, o que entendes por NEE?

PCE – Entendo por NEE, que pergunta tão difícil para ficar para o fim, é assim se nós fossemos ver neste sentido restrito que eu falei...

ENT – NEE, o que são para ti?

PCE – Vamos lá a ver, tenho de fazer esta clarificação, nós estivemos a falar de NEE de carácter restrito, ou seja, reunimos aqui um grupo de alunos, que faz parte do 3 ou parecido com isso, são NEE. Eu não tenho essa noção.

ENT – Na tua perspectiva?

PCE – A minha... o que eu acho, o que eu entendo por NEE são o que os alunos têm necessidade. Neste caso, o que os alunos têm necessidade e foge à regra do normal. Nelas incluo os alunos bons demais e eu chamo bons demais, porque ainda não lhes arranjei o termo, não lhes quero chamar sobredotados, porque sobredotados é na mesma o DL n.º3, alunos com extraordinárias capacidades e alunos com dificuldades claras, e aquela inclusão de que falamos, e aí, integra-se aquelas diferenças sociais, económicas, sociológicas, entram também aqui. Isto sendo assim, vamos dizer uma coisa, nós não temos só alunos com NEE, temos uma sociedade com NEE, professores com NEE, pais com NEE e por aí fora...porque nós somos hábeis numa coisa e noutras não temos habilidade nenhuma e termino com isto. Uma colega que já se reformou à meia dúzia de dias dizia assim *"eu sou uma professora NEE"* uma pessoa extraordinária, reformou-se há pouco tempo, eu disse, *"eh pá NEE porquê?"* e ela disse *"eu não sei trabalhar com computadores"* ou seja, tem ali uma deficiência, não sabe trabalhar com computadores, mas será que isso é assim tão relevante?! Pode não ser, mas estamos a dar a importância que lhe damos. Se calhar se ela tivesse um problema numa perna, era deficiente, não é!? Mas ter um problema de outro nível não é deficiente. É neste sentido que eu acho que as NEE são o que a palavra diz são necessidades educativas para além do normal, têm de ser especiais!

ENT – Bom...Penso que tenho os dados que necessitava. Mais uma vez muito obrigada pela tua colaboração.

ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A (PEE A MARIA)

Duração da entrevista: 1h15 min.

ENT – Eu vou lembrar o título da minha Dissertação que é “*as dimensões pessoal e interpessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e o objectivo desta entrevista que é recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre ti e o PER e, conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE. Gostava desde já de agradecer a tua colaboração. Muito obrigada.

PEE A - MARIA – De nada, espero contribuir com alguma coisa.

ENT – Ainda gostava de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para veres a conformidade das respostas...

PEE A - MARIA – Sim, sim.

ENT – Gostava também que visses esta entrevista como uma conversa para nos sentirmos mais à vontade.

PEE A - MARIA – Sim, tudo bem.

ENT – Para começar, sendo PEE como percepcionas, a filosofia da escola inclusiva?

PEE A - MARIA – Essa pergunta é muito difícil...

ENT – Na tua perspectiva, o que é a escola inclusiva?

PEE A - MARIA – Se queres uma resposta objectiva eu acho que nós estamos a viver hm ... estamos a ter uma escola inclusiva. E porquê? Porque ela tem de ser democrática e tem de oferecer a todas as crianças, independentemente até da sua condição física ou intelectual ... da sua origem social ou étnica as mesmas condições. Mas para as crianças que apresentam problemas ela não está a oferecer as condições de igualdade de oportunidades. E isso até se vê numa coisa muito simples que é na questão das horas que o PEE dá aos alunos, vê-se nos recursos de auxiliares de acção educativa. Vê-se aí uma desigualdade de oportunidades. Eu acho que a Escola Inclusiva tem... pretende que as crianças estejam no ambiente menos restritivo e, é verdade elas estão nas escolas regulares, mas o que acontece é que elas não participam e não interagem no grande grupo.

ENT – Consideras então que a Escola não oferece as mesmas oportunidades a

todos os alunos independentemente das suas características...

PEE A - MARIA – Hum, hum... Não dá as mesmas oportunidades...

ENT – Podes referir que escola onde trabalhas está a caminhar para uma escola inclusiva?

PEE A - MARIA – Hm ... Eu acho que ela tem essa pretensão, mas acho que não está a conseguir.

ENT – Quais são as dificuldades que encontras na construção da escola inclusiva?

PEE A - MARIA – Em primeiro lugar, porque nem todos os professores estão ainda sensibilizados para terem nas suas turmas crianças com problemas. Em segundo lugar, porque acho que as escolas em termos de recursos materiais não possuem esses recursos materiais. Depois porque há um desfazamento grande entre o que é legislado e o que se verifica na prática. Acho que a legislação, os diplomas legais como lhe queiras chamar, são mais ambiciosos do que aquilo que se verifica na prática, ou seja, há uma discrepância entre aquilo que é legislado e aquilo que se passa efectivamente nas escolas...

ENT – ...na operacionalização, no dia-a-dia... falaste que nem todos os professores estão sensibilizados para esta problemática...

PEE A - MARIA – Não, não estão. E acho que a primeira coisa tem a ver com a formação inicial dos professores, acho que aí não estão devidamente formados.

ENT – Da tua experiência, como se manifestam em relação à inclusão educativa de alunos com NEE, nas suas turmas? Vêm a inclusão de forma pacífica?

PEE A - MARIA – Eu acho que eles a têm lá. É pacífico mas é pacífico, porque... há simplesmente um sentimento de que elas devem estar lá e estão lá.

ENT – A sua presença é uma realidade e eles aceitam bem?

PEE A - MARIA – Aceitam, mas depois o que se faz com elas não é muito importante, acho eu, para potenciar essa situação.

ENT – Sim, explicita melhor.

PEE A - MARIA – Sabes porquê? Porque os professores acham que as crianças por estarem no mesmo espaço físico é a inclusão e a inclusão é um bocadinho mais do que isso...

ENT – E em relação aos PEE, estão sensíveis à inclusão de alunos com NEE? Como se manifestam?

PEE A - MARIA – Em princípio deviam estar sensíveis a esta problemática, mas eu penso que alguns também se acomodam um bocadinho...

ENT – Acomodam-se, em que sentido?

PEE A - MARIA – No sentido em que acham que as crianças, o facto de elas estarem a frequentar a escola, terem acesso à escola já é inclusão...

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – ... e terem uma passagem pela escola gratificante ou feliz, hm ... acho que isso é pouco importante ou aprenderem ou fazerem algumas aquisições para a vida ... se fazem, se não fazem não fazem. É um bocadinho isso que eu vejo.

ENT – Achas que percebem a inclusão educativa como integração física?

PEE A - MARIA – Sim e consideram que isso já é muito bom ... Passa só por essa integração física e momentos concretos de socialização que, muitas vezes, resumem-se aos intervalos.

ENT – E em relação às aprendizagens, ao desenvolvimento global do aluno com NEE, achas que os PEE não estão sensibilizados para trabalharem com estes alunos?

PEE A - MARIA – Acho que se usam (isto também é uma crítica ao meu próprio trabalho) acho que usamos as mesmas estratégias que são usadas no ensino normal, ou seja, parece que as metas... parece que são as mesmas ... é tudo muito escolarizado, é tudo muito igual.

ENT – No teu entender, achas que as estratégias são iguais, não há diferenciação de estratégias de acordo com as NEE dos alunos?

PEE A - MARIA – Em termos de estratégias há, mas em termos de competências a atingir, acho que se valoriza ainda muito o escrever, o ler...

ENT – ...as competências académicas do currículo nacional...

PEE A - MARIA – Sim, quando às vezes as crianças com NEE têm necessidade de outro tipo de ensino que as prepare de modo efectivo para coisas práticas, funcionais e isso aqui no agrupamento há um constrangimento muito grande, a vários níveis.

ENT – Que constrangimentos encontras neste agrupamento, podias falar um bocadinho sobre isso?

PEE A - MARIA – Falo, por exemplo, as parcerias que podíamos ter com outras, com outras instituições e empresas, que acabam sempre por dar a volta e escolarizar dema-

siado as crianças, acho que passa um bocadinho por aí ... Depois a partir dos 14, 15 anos em que pensam numa pré-profissionalização e se calhar está bem. Considero que para algumas crianças a passagem pela escola é um calvário.

ENT – Em que te baseias para afirmar isso?

PEE B – Porque a escola, o ensino não está adequado às suas características e, portanto, elas são obrigadas a fazer e a participarem em actividades que nem são interessantes, nem são significativas, não são as mais adequadas para elas.

ENT – Isso vai contra os princípios da filosofia da inclusão...

PEE A - MARIA – Claramente...

ENT – Entendo por aquilo que vais dizendo ainda há um caminho muito grande a percorrer...

PEE A - MARIA – Há, há. Pensei que com a Declaração de Salamanca as coisas melhorassem, mas pelo contrário, até vejo as coisas com mais pessimismo. Se calhar estás a apanhar-me numa altura mais pessimista...

ENT – Pois, também há toda uma conjuntura actual que contribui para essa perspectiva, mas há que pensar que as coisas vão melhorar, não é?

PEE A - MARIA – Exactamente.

ENT – Na tua perspectiva, como se poderá fazer a sensibilização para a inclusão educativa junto dos PER, dos PEE, dos pais, da comunidade educativa em geral?

PEE A - MARIA – Não faço ideia. Só sei que agora com a avaliação dos professores e com o sucesso escolar, os PER estão aflitos com as crianças com NEE, porque diminui a sua percentagem de sucesso na turma. Agora o que se pode fazer é um caminho alternativo para estas crianças, na verdadeira acepção da palavra. É proporcionar um plano curricular a esses alunos diferenciado, muito diferenciado...

ENT – Se o aluno tiver um currículo específico individual adequado às suas características e necessidades e o cumprir com sucesso, é considerado sucesso para o PER?

PEE A - MARIA – Não se sabe muito bem...

ENT – Não se sabe muito bem, porque não está definido em documentos legais?

PEE A - MARIA – Não está, não.

ENT – Em relação aos pais, como encaram a Inclusão educativa de alunos com NEE?

PEE B – A experiência que eu tenho em relação aos pais é que eles também valorizam muito o saber académico.

ENT – **Estás a referir-te aos pais de alunos com NEE?**

PEE A - MARIA – Sim e, às vezes, com deficiências muito graves. Querem que eles aprendam a ler e a escrever e só valorizam isso. Eu tenho essa experiência, eles acham que o que é mais importante para os filhos são as actividades académicas.

ENT – **E como PEE, de que forma podes ou poderás modificar esta forma de ver?**

PEE A - MARIA – Não sei, acho que tem de ser uma articulação muito grande e efectiva com os médicos que seguem essas crianças, com as assistentes sociais e connosco, a escola. Eu acho que é assim que trabalham nos outros países, essa articulação de modo efectivo. Os pais precisam muito de acompanhamento a esse nível, muitas vezes fazer o luto e nós não conseguimos acompanhar os pais nesse processo. Depois recai sobre os professores todas as responsabilidades e, às vezes, o professor não é capaz de dar resposta, porque sozinho não é capaz.

ENT – **Há a necessidade da intervenção de uma Equipa multidisciplinar, não é?**

PEE A - MARIA – Sim, mas efectiva, não é só no papel e que trabalhasse nesse sentido, porque os pais precisam muito disso. Olha eu dou-te um exemplo concreto, sem referir nomes. Eu este ano apoio uma garota que tem em termos, tem acompanhado o ritmo da turma, embora mais lento. Este ano os conteúdos são mais complexos e extensos e ela está a ter muitas dificuldades em acompanhar e a mãe acusa os professores, a mim e à PER, que nós não estamos a fazer tudo pela filha. Porque essa mãe não foi acompanhada, porque ninguém disse a essa mãe que hm ... a menina tem capacidades mas tem grandes dificuldades a nível da abstracção, enfim e que portanto isso poderia vir um dia a notar-se. E se nós dissermos isso à mãe ela acha que nós não estamos a fazer o esforço suficiente para levarmos a filha até além. Se fosse uma equipa a dar suporte a esta família, a dizer-lhe que, a apresentar-lhe a questão de outro modo, talvez os pais entendessem melhor. Eu percebo isso.

ENT – **As expectativas dos pais são muito altas relativamente às capacidades dos filhos, não é?**

PEE A - MARIA – Eu tenho essa experiência. E acham que se as crianças não vão mais longe, não conseguem, culpabilizam os professores. E porque realmente não há

essa equipa organizada de modo a ajudar os pais também a ultrapassarem as situações

...

ENT – **E porque também são várias pessoas, vários profissionais a apresentarem a mesma visão, o que também credibiliza muito mais ...**

PEE A - MARIA – Exactamente. É esse trabalho de parceria que nos falta a nós, na área da Educação Especial.

ENT – **Pelo que eu percebi para a implementação da inclusão educativa, há a necessidade urgente de um trabalho de parceria entre vários serviços?**

PEE A - MARIA – Em primeiro lugar, os PER deviam ter na formação de base essa sensibilização. Acho eu. Esse é o ponto nº 1. Ponto nº2 acho que realmente deveria existir essa equipa e as parcerias com outras áreas do saber, para nos ajudar a lidar com essas situações.

ENT – **Ainda em relação à sensibilização, como PEE, dentro das tuas possibilidades, dentro da comunidade educativa, qual poderá ser o teu papel?**

PEE B – Qual poderá ser o meu papel, não sei. Terei que estudar melhor...

ENT – **Ou qual é o teu papel, neste momento?**

PEE A - MARIA – Eu tenho uma relação muito próxima com os pais e não tomo uma decisão sem os ouvir. Explico-lhes o meu ponto de vista, dou-lhes muita informação por um lado e da minha experiência e formação científica também. Acho que eles aceitam melhor quando eu lhes digo “mas cientificamente está assim provado”. Eles ficam a olhar e acham que eu digo as coisas com hm ... conhecimento de causa e para eles isso é muito importante.

ENT – **Dás informação e transmites-lhes segurança...**

PEE A - MARIA – Muita segurança. Com os pais eu tenho essa relação muito próxima, reúno com eles muitas vezes e procuram-me muitas vezes. Muitas vezes o diálogo não é fácil, mas procuro fazer isso. Não me tenho saído mal.

ENT – **Sim, sim.**

PEE A - MARIA – Modéstia à parte. E acho que começa por aí. Muitas vezes, os professores e falo em PER e PEE têm medo da participação dos pais e há um bocadinho de resistência à entrada dos pais na escola, na sala de aula, nas ideias que nos podem dar, nas sugestões que nos podem transmitir, há um bocadinho essa resistência.

ENT – Na tua opinião essa resistência é devido a quê?

PEE A - MARIA – Porque os professores acham que na parte pedagógica, a parte pedagógica é deles e hm... que os pais não têm contribuições tão válidas.

ENT – Achas que os professores não reconhecem a contribuição dos pais na sala de aula e na escola?

PEE A - MARIA – Eu, por acaso, reconheço isso e acho que, às vezes, eles têm coisas muito interessantes a dizer-nos e até que devemos saber. E, por acaso tenho essa postura e não tenho tido grandes problemas na relação com os pais. Mas admito que já tive relações difíceis, de diálogo.

ENT – Sim, não é fácil ...

PEE A - MARIA – Não é fácil, sobretudo porque as expectativas são muito altas, porque a linha, a meta é aprender a ler correctamente, a escrever correctamente, operar correctamente, ter noções de geografia, de história...e, às vezes, isso não é o mais adequado porque não é aquilo que a criança necessita. Por isso, é que eu digo, que às vezes, o diálogo não é fácil.

ENT – Sim, sim ... e em relação às auxiliares da acção educativa, como reagem à inclusão educativa de crianças com NEE?

PEE B – Dentro desta comunidade educativa acho que nem sempre reagem bem, mas temos tido auxiliares com perfil para trabalharem com crianças com NEE. Normalmente estão receptivas...

ENT – Têm tido essa preocupação de procurar auxiliares com algum perfil?

PEE A - MARIA – Sim tem havido essa preocupação. Este ano há um caso ou outro em que isso não acontece, mas são casos pontuais.

ENT – Como é feita a selecção de auxiliares de acção educativa para trabalharem com os alunos com NEE?

PEE A - MARIA – Pedem-me ajuda.

ENT – Que papel tem ou poderá ter aqui o PEE?

PEE A - MARIA – Selecção não, mas eu faço esse trabalho de orientar no trabalho directo com a criança. A selecção é feita a nível das câmaras. Eu penso que as pessoas, ou pelo menos é esse o *feed-back* que tenho, que as pessoas quando se inscrevem dizem que se houver crianças com NEE gostariam de trabalhar com elas. Este ano trabalho com 3 auxiliares que agora se chamam assistentes operacionais, não sei se sabes?

ENT – Não, não sabia.

PEE A - MARIA – Hm ... que fizeram essa observação, que gostariam de trabalhar com crianças com NEE e efectivamente estão a trabalhar com crianças necessidades educativas especiais. Daí também o empenho e a dedicação.

ENT – Falaste que acompanhas estas auxiliares no trabalho directo com as crianças, como fazes? Dá-lhes formação?

PEE A - MARIA – O que é que eu faço?! Antigamente até tínhamos uma reunião geral aqui no agrupamento. Eu no primeiro ano não fiz reunião geral, fiz uma mini reunião com as pessoas que tinham, mas só aqui na escola sede, com as pessoas que estavam directamente a apoiar as crianças com NEE. Este ano como vou a dois jardins-de-infância também tive essa oportunidade.

ENT – E tu achas que esse papel devia ser de quem?

PEE A - MARIA – Eu acho que esse papel devia ser dos órgãos de gestão.

ENT – Essa sensibilização inicial devia ser feita pelo órgão de gestão da escola e não pelo PEE?

PEE B – Sim.

ENT – E em termos sensibilização e de formação de pais, achas que o PEE pode ter algum papel?

PEE A - MARIA – Pode e tem tido. Pelo menos, em relação à minha pessoa, sempre que me solicitam eu vou e faço essa formação e pedem-me inclusivamente.

ENT – E fazes aqui ao nível deste agrupamento?

PEE A - MARIA – Confesso que só na escola sede e nos jardins de Infância onde vou. Se calhar devia ser a nível de todo o agrupamento. Penso, no entanto, que isso devia partir do órgão de gestão, mas as coisas vão mudar, acho eu, mas se calhar poderá ser um projecto dos Serviços Especializados de Apoio Educativo...Penso que é uma das funções inerentes ao PEE.

ENT – Falaste nas dificuldades que sentes na implementação da escola inclusiva... como tens procurado ultrapassar as dificuldades que sentes no teu dia-a-dia, como PEE?

PEE A - MARIA – Acho que tem sido um exercício solitário, junto das professoras com quem trabalho directamente e junto também do órgão de gestão. Às vezes sou ouvida outras vezes não, porque é um exercício solitário. Se isso fosse ao nível do órgão de gestão e das direcções regionais seria mais profícuo.

ENT – Em que sentido?

PEE A - MARIA – No sentido de contribuirmos para uma efectiva inclusão. Eu tenho uma visão um pouco romântica das coisas, mas eu acho que nós estamos a viver uma escola inclusiva. Eu parto desse pressuposto e partindo desse pressuposto há um caminho muito grande a percorrer a vários níveis e acho que isso realmente ... quando nos dizem o que temos que fazer, agora com a nova legislação, escolas de referência para multideficientes, escolas para cegos, escolas para surdos, estamos no fundo, [...] a restringir-nos e hm ... a compartimentar. Acho um bocado isso.

ENT – E isso é a escola inclusiva?

PEE B – Para mim não é, se depois na prática hm ... funcionarem só com multideficientes, ou ... não há inclusão. Esta é a minha posição. É a minha percepção porque se estamos a falar em meios o menos restritivos possível e as crianças aprendem muito mais com os seus pares diferentes, com idades diferentes com interesses diferentes, acho que as crianças aprendem mais assim do que todas juntas com mais ou menos as mesmas características. Eu acho que as crianças aprendem mais e melhor numa escola aberta e integradas numa turma completamente heterogénea. Acho que sim, eu acho que nós temos o direito a ser iguais se a diferença nos diminui e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e acho que é isso um bocado do que se está a passar Nesta tentativa de integrar tudo e todos de um modo atabalhoado e ... acho que estamos a descaracterizar a inclusão completamente. Eu não vejo inclusão nenhuma, até te podia dar um exemplo, mas eu não quero concretizar, mas ... veio um caso muito grave agora para aqui para Viseu, foi retirada a uma instituição que a instituição teve lá sempre a menina, uma menina gravíssima, que foi para um jardim-escola e tiveram que fazer um biombo para as outras crianças não verem a gravidade daquele caso. E era para integrar a menina. Agora eu pergunto, “*mas onde está a inclusão?*” A inclusão é a menina que tem 5 anos ir para o jardim-de-infância. O caso é tão grave que tiveram que pôr um biombo improvisado, uma coisa e a menina está lá aos ais e aos gritos. Diz-me onde está a integração ou inclusão desta criança?

ENT – Sabemos que não existe, é claro! Foi o que disseste há bocado, a inclusão não é só a integração física...

PEE A - MARIA – Não pode ser só integração física e não se pode também restringir-

se à convivência entre crianças com NEE e sem NEE só aos momentos do intervalo. Porque também há a ideia de “*pronto, eles vão interagir no intervalo e está feita a socialização.*” É uma grande coisa, a ideia para as crianças com NEE é a socialização!

ENT – E que muitas vezes não é feita, não é?!

PEE A - MARIA – Não, não é. Não, porque as outras crianças não querem brincar com elas, porque uma não corre, outra não fala e depois lá se vai o intervalo.

ENT – Disseste que a criança não quer brincar porque a outra não fala... como é que as crianças sem NEE encaram os seus pares com NEE?

PEE A - MARIA – Eu acho que eles aceitam muito bem a diferença e têm atitudes de superprotecção muitas vezes em relação às crianças com dificuldades graves. Por outro lado, também não se pode coarctar o direito de quererem correr e quererem brincar com outras crianças e não estarem sempre com aquelas. Elas exigem depois sempre a presença e não se pode coarctar o direito aos outros de dar sete voltas à escola e o outro não poder. Mas o que eu vejo é que as crianças são muito sensíveis à diferença, respeitam-na hm ... e, às vezes, são muito críticos também. Às vezes manifestam atitudes de hm ... ciúme será a palavra, porque o professor dá mais atenção aquela criança e eles sentem isso ... e dizem. Pensam e verbalizam aquilo que sentem. É interessante, eles perguntam “*tu dedicas mais tempo...*”, “*Ela até tem uma professora que vem cá e nós não temos porque?*” As crianças perguntam porque é preciso explicar-lhes. Quando se lhes explica, quando se lhes diz a verdade eu acho que eles entendem bem. Depois nas brincadeiras protegem-nos, não os deixam cair, estão com eles na fila, mas na hora de correr e brincar, acho que também temos de respeitar esse momento.

ENT – Do teu ponto de vista como pode ser feita esta sensibilização das crianças sem NEE para a inclusão educativa das crianças com NEE?

PEE A - MARIA – Eu penso que em contexto de sala de aula.

ENT – Quem a poderá fazer?

PEE A - MARIA – Tanto a PER tanto a PEE, não tem problema nenhum.

ENT – Poderás apontar alguns exemplos das tuas vivências de como pode ser feita essa sensibilização?

PEE A - MARIA – Olha há livros interessantes que falam dessa temática, portanto esses

livros. Partir da ajuda, às vezes já aconteceu crianças com problemas ajudarem outro colega, e verem nisso um acto quase heróico da parte da criança *“como é que ela com tantos problemas, conseguiu ajudar o outro que não tem problemas nenhuns”*. Responsabilizando também a criança com alguns problemas a fazer tarefas para ter esse reconhecimento junto dos colegas. Acho que isso é muito importante.

ENT – Vês benefícios na construção de uma escola inclusiva? Quais na tua perspectiva?

PEE B – Há benefícios. Nós aprendemos sobretudo a olhar a diferença e a respeitar o outro, quer dizer, a sentir que eu sou responsável pelo outro, mesmo que não esteja perto. Lá isso é Eu acho que Lavinaz dizia *“eu sou responsável pelo outro mesmo que ele não seja, mesmo que o recíproco não seja verdadeiro”*. E é isto, a longo prazo, podíamos preparar os jovens para ter esse respeito pelos direitos humanos de forma efectiva, acho eu.

ENT – Sim, e em termos de sociedade futura?

PEE A - MARIA – Uma sociedade mais solidária e mais respeitadora dos direitos humanos e das pessoas e acabar com algumas situações de discriminação. Acho que é isso, na minha opinião.

ENT – Sim, sim. Agora falando de formação, que tipo de formação tens realizado?

PEE A - MARIA – Olha não tenho realizado formação nenhuma em termos de EE. Desde que fiz a especialização tenho me dedicado a outros estudos na área das Ciências da educação, não propriamente na área da E.E. hm ...

ENT – Estás a falar-me em formação formal...

PEE A - MARIA – Formação formal, sim.

ENT – E tens procurado formação informal para desenvolver o teu trabalho com os alunos com NEE? Como tens adquirido essa formação?

PEE A - MARIA – Isso tenho, porque trabalho com crianças com NEE e não posso parar, só por isso. Tenho necessidade de actualizar os conhecimentos, mas as minhas preferências em termos académicos, se quiseres, ou em termos intelectuais, hm ... vão muito mais além da E E. Tenho essa preocupação na Educação Especial, porque trabalho com as crianças com NEE e tenho de me actualizar e sinto essa necessidade. Procuro sozinha e faço essa actualização sozi-

nha em livros, internet e para já tem sido suficiente.

ENT – Não sentes necessidade de outra formação para trabalhar com os alunos com NEE?

PEE A - MARIA – Não, neste momento não preciso. Precisava sobre avaliação, acho que a avaliação por referência à CIF, ainda me causa algumas dúvidas...

ENT – Claro...

PEE A - MARIA – Nessa parte da aplicação da lei, tenho algumas dúvidas. No trabalho concreto com as crianças, não. Porque eu li muito aqui há uns anos sobre pedagogia diferenciada e não tenho... e tive um boa formação ...

ENT – Na formação inicial, na formação especializada, formação continuada,...?

PEE B – Antes da especialização e após. Tive formação no Ministério da Educação, que não deu direito a especialização nenhuma, com o grupo de Lisboa, na ESE de Lisboa, antes da especialização e que me deu, e que me deu a maioria dos conhecimentos. Em termos de E.E. adquiri-os aí. Foi um ano lectivo, foi um ano muito bom, hm ... não trabalhei, o Ministério pagou-me essa formação. Depois da especialização, não. Ainda antes da especialização tive também no âmbito de um Projecto, julgo que do PIPSE que tive para aí 500 horas de formação e que entre os vários formadores tive pessoas com grande qualidade e foi muito bom. Depois fiz a especialização. Posso te dizer que tive formação com pessoas que são nacionalmente conhecidas, com o David Fonseca, com o Leandro de Almeida, com a Inês Sim-Sim ... e isso e que me deu as bases para o trabalho que faço hoje. Depois estive ligada ao movimento da escola moderna e sobretudo ao movimento Freinet que me deu também [...]

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – ...que eu acho que também foi muito importante para a minha formação. Pronto! Depois fiz a minha especialização. A especialização foi mais um, como te hei-de dizer, foi para ter um diploma, apesar de ter sido dois anos intensivos. Não aprendi, se não soubesse grande coisa, não foi a especialização Depois da especialização tive uma experiência uma vez, muito interessante também em Coimbra que me deu alguma formação nesse sentido.

ENT – Essa experiência foi em termos de experiência de trabalho ou de formação?

PEE A - MARIA – Foi tudo formação dada pelo Ministério da educação.

ENT – Consideras importante essa formação dada pelo Ministério da educação?

PEE A - MARIA – Sabes porquê? Porque depois da especialização eu trabalhei nuns modelos de, eu agora não sei o nome, nuns modelos para o 2.º ciclo, para a integração das crianças no 2.º ciclo...

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – ...que eram uns modelos que já não me lembro do nome deles, em que as crianças com NEE, há treze, catorze, quinze anos, estamos a falar nesse tempo hm ...foi depois de eu tirar a especialização, as crianças não chegavam ao 2.º ciclo, muito menos ao 3.º ciclo, a não ser as crianças invisuais e outras...

ENT – Não eram as salas de atendimento permanente?

PEE A - MARIA – Não, isso foi mais tarde. Havia uns modelos para integrar esses alunos com a Anne Marie Bénard da Costa que coordenou, em Lisboa. Foram experiências... Eu estava a trabalhar no terreno e tinha esta formação pela parte da Anne Marie Bénard da Costa e pela equipa dela. Claro que eu agora, francamente, já não me lembro do nome...

ENT – Toda essa formação que tiveste era direccionada para a Escola Inclusiva, não era?

PEE A - MARIA – Tudo, tanto que a Doutora Anne Marie Bénard da Costa é uma defensora da escola inclusiva. Mas isto foi numa parte da minha vida. A partir dessa parte que tive, eu estou a falar há treze anos... eu trabalho há vinte e dois, espera aí até te posso situar no tempo. Eu estava em S. Pedro do Sul quando isto aconteceu e foi no ano de 93/94. Nesse ano, foram dois anos seguidos, três anos porque depois ainda vim para a Azere do Perdigão que eu tive contacto e formação com a Anne Marie Bénard da Costa. Mas depois esses modelos passaram a sala de apoio permanente e eu deixei de me interessar...

ENT – Então a aplicação desses modelos não tiveram qualquer futuro?

PEE B – Foram experiências que ficaram por ali, penso eu. Hm ... e a Doutora Anne Marie Bénard da Costa lutou muito por esses modelos, mas depois não conseguiram, não. Depois eles viraram salas de apoio permanente, que era mais fácil. E a partir dessa altura eu virei-me para outra temática, para outra área do saber e agora estou ... os meus interesses intelectuais estão um bocado longe da EE. Tudo o que eu faço é por-

que estou no terreno e preciso de actualizar os meus conhecimentos, informalmente.

ENT – E essa formação informal tem te ajudado a trabalhar com os alunos com NEE?

PEE A - MARIA – Pelo menos é isso que eu procuro, que ela me ajude no dia-a-dia a trabalhar com as crianças.

ENT – Na tua perspectiva, como é que achas que deve ser feita a formação continuada?

PEE A - MARIA – Eu acho que deve ser feita em simultâneo. A trabalhar no terreno e a ter em simultâneo a formação, deve ser assim.

ENT – E dada por quem?

PEE A - MARIA – Preferencialmente pelo Ministério da educação.

ENT – Ou poderia ser feita ao nível da escola, do agrupamento de escolas?

PEE A - MARIA – Ao nível da escola também seria bom. Para mim, acho que tanto ao nível do Ministério da Educação como ao nível da escola resultaria, desde que fossem bem acompanhadas por pessoas ou da escola ou exteriores à escola.

ENT – Tendo como ponto de partida a prática, a experiência?

PEE A - MARIA – Sim. Eu só tive um ano aquela sem estar no terreno. Mas já desisti de ir a acções de formação se queres saber. daquelas de meia hora, de duas horas ou um dia porque acho que não têm...não estou interessada.

ENT – No teu entender, para além da valorização da prática, que já falamos, que saberes deve valorizar a formação continuada?

PEE A - MARIA – A prática só não é suficiente, repara. Eu acho que temos que superar aquela visão positivista do saber que separou a teoria da prática. Eu acho que as duas se completam, eu acho que não podemos servirmo-nos só das práticas, sem ter um referendo teórico. Eu acho que isso é muito importante. E portanto eu acho, deve haver hm ... a oportunidade de nós investigarmos em termos teóricos e num segundo momento passar à prática e tentar aplicar na prática.

ENT – E da prática também poderá surgir saber teórico?

PEE B – Pode surgir saber teórico, isso é um círculo que nunca pára e é assim que eu penso a formação continuada e não tem falhado nesse campo.

ENT – E em relação á pessoa do professor? Achas que a formação continuada a tem valorizado?

PEE A - MARIA – Até aqui não. Até aqui era apresentado aos professores um menu, o professor escolhia, muitas vezes com outras intenções, não com a intenção de aperfeiçoar a sua *práxis* de docência. É isso que eu penso da formação e foi por isso que eu me desliguei um bocadinho desse tipo de formação...

ENT – Sim, sim...

PEE A - MARIA – Agora parece que há uma tentativa das pessoas fazerem esse tipo de formação a trabalharem na escola, com as pessoas e acho muito mais interessante isso.

ENT – Achas que valoriza a pessoa do professor?

PEE A - MARIA – ...e valoriza o professor também e ... nessa perspectiva mais o professor a nível pessoal e profissional.

ENT – Voltando a este agrupamento... este agrupamento tem ou está em desenvolvimento algum plano de formação?

PEE A - MARIA – Existe, mas eu não faço parte desse plano de formação, porque é para o 1.º Ciclo. É em termos de Língua Portuguesa, Ciências e de Matemática. Neste momento o de Língua portuguesa é o PNEP e é uma pena não estar aberto aos PEE, porque os PEE também dão português apesar de que nem que seja português funcional, acho que era bom.

ENT – Achas que essa formação devia ser aberta também ao PEE?

PEE A - MARIA – Acho. Acho mal nesse aspecto, pois os PEE teriam muito a ganhar ao frequentarem essa formação.

ENT – Essa formação é do Ministério da Educação em colaboração com as universidades. Para além dessa, existe um plano de formação a nível deste agrupamento?

PEE A - MARIA – Existe e demos ideias para a formação.

ENT – Como vês esse plano? Consideras que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

PEE B – Acho que devia contribuir, não contribui porque não nos deram essa oportunidade. Nós propusemos, mas até à data não nos deram *feed-back* nenhum.

ENT – Então esse plano não está a ser implementado?

PEE A - MARIA – Não, a nível da Educação Especial não. Não há formação. Existe a formação do Ministério da Educação que está a dar formação a professores não especializados e a colegas que são especializados e estão a trabalhar nas Unidades de Referência. Na grande maioria não há, é

isso. O grupo 910, neste momento não tem formação nenhuma.

ENT – Porque não há, é isso?

PEE A - MARIA – Não há!

ENT – Agora concretamente em relação ao atendimento educativo, quantos alunos com NEE apoias?

PEE A - MARIA – Oito alunos. Dois de jardim de Infância e 6 do 1.º Ciclo.

ENT – E com quantos PER trabalhas?

PEE A - MARIA – Apoio 2, 4, 6 [...] é que algumas turmas têm dois alunos.

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – Apoio duas educadoras e três professores.

ENT – O que entendes por alunos com NEE?

PEE A - MARIA – São alunos que têm dificuldades, com necessidades educativas especiais, o que eu entendo por isso?

ENT – Sim...

PEE B – Não sei uma definição para alunos com NEE ... sei que eles podem ser diferente no relacionamento interpessoal, na aquisição...em termos de comunicação, em termos da aquisição de conhecimentos, pode ter problemas a vários níveis....

ENT – ... poderá ter problemas sempre de variada ordem...

PEE A - MARIA – Sim, a vários níveis.

ENT – As NEE podem ser ultrapassadas ou não?

PEE A - MARIA – Alguns problemas sim, outros são graves e não. Por exemplo uma Paralisia Cerebral é para toda a vida. Há uma grande panóplia, se quiseres, de alunos com NEE.

ENT – Voltando aos professores que apoias, há quanto tempo trabalhas com estes professores?

PEE A - MARIA – Portanto, com as educadoras é o primeiro ano e com as outras professoras, com uma é há três anos e com as outras duas há dois anos.

ENT – Como foi feito o processo de distribuição dos alunos com NEE pelos PEE, houve algum critério?

PEE A - MARIA – Foi internamente no Departamento, mas não foi pacífico. Tentámos privilegiar a continuidade pedagógica, hm ... mas não foi pacífica.

ENT – Não foi pacífica, porquê?

PEE A - MARIA – Como sabes bem, agora o PEE não pertence a nenhum nível de ensino, é transversal. E esta ideia até me agrada bastante. Acontece que havia as crianças do jardim-de-infância para serem apoiadas e eu tive de deixar a continuidade pedagógica,

que era o primeiro critério, porque se recusaram a ir apoiar meninos no jardim-de-infância.

ENT – E essa recusa teve a ver com quê?

PEE A - MARIA – Com resistência, com medo, com factores pessoais, com não estar à vontade no nível de ensino, com isso tudo.

ENT – Que tipo de apoio beneficiam os alunos que atendes?

PEE A - MARIA – Apoio directo e diário, porque caso contrário não resulta. Não têm diário, mas deviam ter, nem que fosse só uma hora.

ENT – Então que apoio têm os alunos que acompanhas?

PEE A - MARIA – É uma vergonha, dizer isto mas é a realidade... têm 3,5h/semana.

ENT – Distribuídas por quantos dias?

PEE A - MARIA – Três dias, dois dias. Os mais graves três vezes.

ENT – Sim, depende da gravidade da NEE. Como é gerido o trabalho entre ti e o PER?

PEE A - MARIA – Eu recorro, muitas vezes, ao ensino coadjuvado. Às vezes, dou aulas na tentativa de, não é presunção minha, mas na tentativa do professor perceber como é que pode dar a aula e incluir a criança com NEE, faço isso com esse intuito.

ENT – Isso é uma iniciativa tua ou pedem-te para o fazeres?

PEE A - MARIA – É minha e peço autorização aos professores para me deixarem fazer isso, sobretudo a nível da Matemática...

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – Isso, faço sempre isso desde que estou na Educação Especial. Neste agrupamento só não fiz isso com um professor hm ... porque ele achava que não era boa ideia.

ENT – Porque achavas que ele estava a fazer um bom trabalho?

PEE A - MARIA – Não, não. Porque ele tinha uma postura muito diferente da minha e disse que não queria. Tinha uma postura de que ele é que era o titular de turma ele é que mandava na turma e eu estava lá unicamente para apoiar o aluno e para reforço daquilo que ele estava a explicar. Era essa a postura que o professor tinha e eu trabalhei com ele muitos anos e nunca o consegui mudar. Com as outras professoras há essa abertura e eu dou muitas vezes a aula e os professores depois de eu dar uma, duas ou três são eles a pedirem-me a aula. Entretanto com as acrianças gosto de antecipar a matéria que o professor vai dar...

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – ... dentro da sala de aula gosto de fazer essa antecipação, sempre que tenho essa oportunidade, porque depois a criança está menos exposta ao fracasso quando a professora explica a matéria para o grande grupo. E eu apoio dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Os casos de dislexia são os que apoio fora da sala de aula. São dois casos de dislexia completamente com o aval dos pais e dos PER. Imagina que apoio 3,5 h/semana, tiro uma hora dessas horas e apoio esse aluno só na dislexia, fora da sala de aula e individualmente. O resto é sempre dentro da sala de aula e quando tenho mais que um aluno é em pequeno grupo. E participo, nas actividades, se queres saber, no PCT, na definição de objectivos para a turma para integrar o PCT, isto é uma evidência e deixo em actas o documento, faço questão disso...

ENT – ... tudo que é documento, avaliação do aluno, processo de referenciação...

PEE A - MARIA – Não, este ano muitos processos de referenciação foram feitos por mim...

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – ...porque foi o modelo novo, agora não...

ENT – Sim, claro...

PEE A - MARIA – ... os PER fazem o processo de referenciação sozinhos.

ENT – E tu ajudas, colaboras?

PEE A - MARIA – Colaboro, até colaboro nos Planos de Recuperação que não têm nada a ver comigo.

ENT – O PER procura-te quando tem dificuldades dentro da turma com os meninos que tu apoias?

PEE A - MARIA – Sim, até com os outros há essa abertura com estas professoras que este ano apoio. Muitas vezes, sou eu que dou a aula e quando isso acontece é para todos.

ENT – Em relação às estratégias que utilizas, são também utilizadas pelo PER, são partilhadas? O PER adere a essas estratégias?

PEE A - MARIA – São algumas. Não adere a todas porque diz que não sabe, em grande grupo depois sozinho aplicar. Se for em pequeno grupo consegue, mas depois, se eu não estou, em grande grupo ele não sabe aplicá-las e porque também é mais difícil...

ENT – É mais difícil, porquê? Pelo número de alunos, de gerir a turma?

PEE A - MARIA – Do número de alunos e gerir o trabalho.

ENT – E essa dificuldade tem a ver com quê? Consegues aplicar e o PER tem dificuldade?

PEE A - MARIA – Isso tem a ver com ... eu também tenho tido o privilégio de ver muita gente a dar aulas, tenho tido o privilégio de ter tido boa formação e tenho tido o privilégio de ter estado em muitas salas de aula que me têm dado uma visão também diferente...

ENT – Tu aprendes com os PER?

PEE A - MARIA – Aprendo, é evidente.

ENT – Então, a dificuldade na aplicação das estratégias para trabalhar com todos os alunos, têm a ver com falta de formação, conhecimentos, perfil pessoal?

PEE A - MARIA – Tem a ver com as três coisas que disseste, mas essencialmente com a falta de formação, de saber científico-pedagógicos.

ENT – Por exemplo, diferenciação curricular, trabalho diversificado de acordo com as características e necessidades dos alunos com NEE, isso é feito?

PEE A - MARIA – Não, não fazem.

ENT – Os alunos com NEE que precisam de estratégias diferentes, o PER consegue dar resposta?

PEE A - MARIA – Não, porque têm turmas muito grandes. Estou convencida que se fossem turmas mais pequeninas, o professor era capaz. Às vezes, os professores não entendem, o Perrenoud explica isso muito bem, pedagogia diferenciada é dar a um menino ... é os outros estarem a fazer sete ou oito perguntas de interpretação de um texto e aquele menino estar só a fazer duas. Às vezes, os professores não percebem que isso é pedagogia diferenciada.

ENT – Então tem a ver com a organização e distribuição de trabalho na sala de aula?

PEE A - MARIA – Tem a ver, porque se ensina para um grupo médio e parte-se do princípio que eles estão todos nesse nível, e que sabem todos. Nós andamos há muitos anos a debatermo-nos com esta ideia de que não existe o aluno médio, mas é isso que acontece. Eu posso estar enganada, mas esta é a minha percepção.

ENT – Como é feita a articulação do trabalho entre ti e o PER? Encontram-se para trabalharem?

PEE A - MARIA – Encontramo-nos e fica em acta, faço questão que fique em acta, registado e faço questão também que fique quando faço reuniões com os pais e o PER. Faço questão que isso fique registado. E agora também há muitos momentos que nos encontramos na sala dos professores e nos

corredores trocamos informações e há partilha. Mas devo-te dizer outra coisa que se calhar tem a ver com a idade dos professores com quem estou a trabalhar, porque essa abertura poderá estar directamente ligada com menos tempo de serviço, com mais insegurança e, por outro lado, vêm em mim, como é que eu poderei dizer, mais experiência, pronto, e mais formação. Porque as pessoas sabem a minha formação académica e eu, às vezes, até me irrita um bocadinho, porque isso poderá não querer dizer nada e as pessoas perguntam-me. Eu sou muito sensata naquilo que procuro transmitir às colegas, acho eu. É a ideia que eu tenho também. Não sou extraordinária, mas sou sensata e tenho uma sensibilidade e formação que me permite ver além do que a maioria das pessoas vê. Isto não quero que fiques com a ideia de que sou presunçosa, mas acho que a minha formação já me deu essa capacidade de poder ver um bocadinho mais além.

ENT – Então o que achas que o PEE, deve saber para ajudar o PER a trabalhar com os alunos com NEE?

PEE A - MARIA – Para já, acho que tem de estar muito seguro, ter uma formação muito sólida e não só restrita à Educação Especial.

ENT – Uma formação sólida em termos de quê, explicita?

PEE A - MARIA – É isso mesmo a nível de conhecimentos científicos, estratégias, metodologias. Fala-se muito em pedagogia diferenciada e pedagogias activas e eu, muitas vezes, pergunto o que é isso. E os professores não sabem. Deviam saber o que é.

ENT – E aí qual será o teu papel como PEE?

PEE A - MARIA – Às vezes, os professores pedem-me “*olha não tens lá nada sobre hiperactividade?*” e eu trago essa literatura, porque vejo que elas não têm e precisam. E “*não tens lá umas fichas?*” e “*não me ajudas a fazer isto?*” E vejo também esta necessidade que há, que parte até do PER. O meu papel também passa algumas vezes por dar muito esta orientação aos professores e, quer em termos de livros que eu saiba, empresto, quer em termos de bibliografia, até às vezes uma orientação muito simples “*porque não fazes assim...*” sem nunca subestimar o papel do professor.

ENT – Pelo que me dizes também fazes consultadoria e dinamização?

PEE A - MARIA – Sim, junto dos PER que apoio sim, dos outros não.

ENT – No teu entender, essas funções também são do PEE?

PEE A - MARIA – São quando solicitado, eu nunca me imponho. Eu tenho esta posição porque o outro lado me pede. Porque senão, se eu chego numa de ... não resulta.

ENT – Em termos de perfil pessoal, o que achas que o PEE deve ter?

PEE A - MARIA – Em termos de perfil tem de ser um professor muito disponível e tem que, tem que saber ouvir o colega e tem que perceber

que às vezes a função dele não é muito fácil, porque tem uma turma grande, porque tem crianças todas diferentes e que depois se vê com uma pessoa lá dentro e muitas pensam que o PEE está lá para o ver trabalhar e para o criticar e isso é mau. Estabelecer uma relação de confiança é essencial. Acho que é isso e é a partir daí que se pode partir para coisas mais sérias em benefício dos alunos com NEE e desenvolver um trabalho de colaboração e cooperação mais estreito e efectivo.

ENT – Sim, claro.

PEE A - MARIA – Muita confiança é essencial, porque, às vezes, um trabalha para um lado e outro para o outro.

ENT – Sim, e porque será que isso acontece?

PEE A - MARIA – Isso já aconteceu comigo. Acho que em primeiro lugar tem a ver com a insegurança do PER, por vezes, o PER sente-se muito inseguro no domínio de conhecimentos e sentem-se constrangidos com isso e porque têm uma postura muito escolástica perante o ensino, muito tradicional, que apela muit ... à repetição e à mecanização e, às vezes, custa-me ver isso e não me calo e digo que assim não pode ser e depois também causo algum constrangimento.

ENT – Sim... e há momentos ... são criados tempos em que tu e o PER se encontram para falarem?

PEE A - MARIA – Em termos de horário formal não me foi dada essa oportunidade, já há 2, 3 anos que peço...

ENT – Sentes necessidade desses tempos?

PEE A - MARIA – Sinto e venho cá fora de horas do meu tempo lectivo ...

ENT – ...esses tempos são criados dentro da disponibilidade pessoal...

PEE A - MARIA – Sim...faço isso e não peço isso aos outros professores, venho no horário em que eles podem atender-me, às vezes no horário dos pais.

ENT – E o que fazem nesses tempos?

PEE A - MARIA – Delineamos algumas estratégias. Eu tenho um caderninho onde aponto tudo e até estratégias “*vamos fazer isto*”...

ENT – Planificam em conjunto?

PEE A - MARIA – Eu faço muito esse tipo de trabalho, porque não sei trabalhar doutro modo.

ENT – Como definem as estratégias, és tu que sugeres, é em conjunto com o PER? Como fazem?

PEE A - MARIA – Os alunos que eu apoio sou eu que sugiro as estratégias.

ENT – Sempre?

PEE A - MARIA – Sempre, acho que é isso que eles esperam de mim, que o PER espera de mim, pelo menos tenho essa percepção.

ENT – São partilhados os sucessos e os insucessos? Partilham as dificuldades e procuram soluções em conjunto?

PEE A - MARIA – Temos partilhado isso e reflectimos sobre as dificuldades e os insucessos. Este ano fui pela primeira vez para o jardim-de-infância e eu disse à colega do jardim-de-infância que eu não sabia nada sobre jardim de infância...

ENT – Sim...

PEE A - MARIA – ...que estava lá para aprender com ela e ela disse “*então eu também estou aqui para aprender contigo*” e o trabalho tem resultado muito. Nós achávamos que estávamos a fazer um excelente trabalho até ontem quando o menino com NEE foi sujeito a um teste, a correr, à toa, com materiais pouco adequados para a idade e erra tudo aquilo que construímos durante o 1.º período. Nós pensávamos que o aluno tinha evoluído muito, já dizia palavras...

ENT – E esse teste foi feito onde?

PEE A - MARIA – Na consulta de desenvolvimento. E aquilo veio para aqui e os pais ficaram... nós já fizemos uma avaliação do PEI por duas vezes. Estávamos muito contentes com o menino. Começou a andar em Agosto e agora já sobe para o escorrega e escorrega sozinho.

ENT – Se calhar os testes não estão a avaliar as mesmas coisas...

PEE A - MARIA – Avaliam, não estão é adequados à população. Então, o teste resultou em tudo cá para baixo e os pais ficaram muito tristes.

ENT – Mas o aluno evoluiu ou não?

PEE A - MARIA – Evoluiu, mas depois somos confrontadas com isto, com um teste...

ENT – Mas o teste também terá a importância que vocês acharem que ele tem, não é? Vocês é que conhecem o aluno...

PEE A - MARIA – Sim, mas ontem ficámos muito tristes porque depois os pais confiam mais naquele teste do que naquilo que os professores dizem. Como vês depois há estas coisas que nos deixam mais abaladas. Mas lidamos com a situação e reflectimos sobre. A educadora disse *“bem, se um menino de 3 anos com uma microcefalia começou a andar em Agosto”*. Na Consulta perguntaram quantas palavras ele já dizia. Eu disse-lhe *“eu nunca contei as palavras que ele diz, mas o que eu sei é que aquelas que ele sabe quando as precisa de aplicar, ele aplica-as”*.

ENT – Em contexto, no seu dia a dia...

PEE A - MARIA – Em contexto, claro. Perguntaram na Consulta *“mas ele sabe 7, 4, 9 palavras?”* E a mãe começou a dizer *“ele já diz isto, e isto...”* e ela disse *“então são 7”*. E eu disse *“Não, são muito mais que sete.”* *“Então diga lá quais são.”* E eu disse *“Não me lembro”* e fiz um figura ridícula. Eu disse *“não me lembro porque ele aplica-as em contexto, este não é o contexto dele e ele não colaborou nada”*.

ENT – Claro, claro.

PEE A - MARIA – Depois ontem ficámos muito tristes, não é!

ENT – Então e o que é que pensam fazer?

PEE A - MARIA – O que é que pensamos fazer? Preparar o aluno para a próxima Consulta de desenvolvimento, porque eu conheço o teste todo...(risos)

ENT – Mas essa não será a forma mais correcta... nesta relação entre ti e o PER há partilha de conhecimentos, reflexão conjunta, há procura de soluções em conjunto?

PEE A - MARIA – Há, mas esperam isso de mim. Esperam que eu aponte as soluções para e eu, às vezes, costumo dizer que nem a santa da ladeira fazia milagres. Porque às vezes esperam que o PEE faça milagres e há uma ideia junto dos PER... há várias ideias sobre a Educação Especial, mas uma ideia que há é que nós temos a obrigação, é nosso dever, nós deveríamos pôr um aluno com imensas dificuldades a ler e a escrever correctamente e se nós não o fazemos é porque não temos competência para isso.

ENT – Na tua opinião, de quem é a responsabilidade destes alunos?

PEE A - MARIA – Eu acho que é de todos, não posso apontar que é deste ou daquele, é uma responsabilidade partilhada do PER, PEE e família.

ENT – E da comunidade educativa, não?

PEE A - MARIA – Eu já não vou para tão longe, mas estes três elementos são fundamentais.

ENT – De que forma é que monitorizas o trabalho desenvolvido pelo PER, quando tu não estás na sala?

PEE A - MARIA – Eu deixo trabalho aos professores. Eu deixo muito trabalho feito, faço muito trabalho em casa para os professores: fichas de concretização, material de apoio...

ENT – E depois como é que sabes, como te inteiras do que os alunos fizeram?

PEE A - MARIA – Depois vejo o que eles fizeram e os professores dizem-me *“olha vê lá se era assim, que tu querias?”* Eu digo *“não, está bem”*. Eu valorizo muito o trabalho que os PER fazem. Também vejo que não é fácil a tarefa deles, também percebo que não podem dar aquele apoio tão individualizado como os alunos com NEE necessitariam e, portanto, apoio sempre o professor e é raro o dia em que não deixo trabalho para isso e muito trabalho que não é valorizado...

ENT – Achas que o teu trabalho como PEE não é valorizado?

PEE A - MARIA – Por aquele professor em concreto não acho isso. Acho que é valorizado. Mas acho que nesta escola, por exemplo, nesta escola sede, em concreto, acho que não valorizam o trabalho do PEE.

ENT – Em que te fundamentas para dizer isso?

PEE A - MARIA – Não sei. Acho que tem a ver com a percepção social. Os PEE não fazem nada, porque só estão com um aluno, porque não custa nada estar com um aluno, porque é diferente estar com uma turma.

ENT – Mas, as funções do PEE, como tu já falaste vão muito para além desse trabalho directo com os alunos...

PEE A - MARIA – Mas tu sabes que não é valorizado, porque é um trabalho que é invisível. Os nossos alunos não progridem ao mesmo ritmo que as outras crianças e, às vezes, eles progridem e passado uns tempos parece que os conhecimentos já não estão lá e, portanto, é um trabalho muito invisível e, portanto, não tendo visibilidade não é reconhecido.

ENT – Tens trabalhado com muitos PER?

PEE A - MARIA – Tenho trabalhado com muitos.

ENT – Sentes que tens tido experiências gratificantes no trabalho desenvolvido?

PEE A - MARIA – Sinto que de um modo global tenho tido boas experiências com os PER. Este ano que estou a trabalhar pela primeira vez com educadoras de Infância estou a gostar muito da dinâmica que é completamente diferente. Eu acho que é muito mais democrática, que permite realizar um trabalho de muito mais articulação, mais intenso de colaboração, do que no 1.º Ciclo.

ENT – Na tua perspectiva, porque achas que é mais fácil?

PEE A - MARIA – Porque aqui, isto tudo é muito mais normativo, muitas regras, os alunos estão à espera que os professores lhes dêem as actividades, não têm grande possibilidade de escolha, não podem É completamente diferente, não votam nada, não é nada democrático, eles esperam tudo do professor. As crianças não têm essa oportunidade e no jardim-de-infância, eu não tinha essa percepção e eles lá partilham tudo e é tudo decidido em grande grupo. Isso é muito interessante e perde-se quando se vem para o 1.º Ciclo. Eu não fazia ideia, pensei sempre que teria uma parte lúdica muito interessante, não sabia é que havia esta vivência democrática, que se perde claramente no 1.º Ciclo. Para não falar de outras competências que se desenvolvem no jardim-de-infância e que depois são completamente esquecidas, além desta competência que acho muito interessante. Antes de as crianças fazerem uma actividade, escolhem, vão a votação, aqui não. As crianças estão sentadas horas a fio, caladinhas a olhar para o quadro e o professor, não podem deixar cair um lápis e depois o professor *“então vá, agora vamos fazer isto, agora vamos fazer aquilo...”* e a criança numa atitude muito passiva. Agora que eu tenho este termo de comparação, vejo isso.

ENT – Estas diferenças devem-se a quê, na tua opinião?

PEE A - MARIA – O nosso ensino é tributário de uma tradição judaico-cristã, o toque da campainha, estes horários fixos têm um cariz muito escolástico, muito positivista e o jardim-de-infância é uma realidade do século XX, o século XX é o século da criança. É uma pena que as coisas, que não tenham passado para o 1.º Ciclo, para o 2.º...

ENT – E em relação entre PEE e PER, as relações são todas iguais?

PEE A - MARIA – Não, mas eu tenho a capacidade de me adaptar aos professores. Eu acho que o contrário não existe, há falta de abertura. Eu entro numa sala e tenho de

perceber hm ... que tipo de professor tenho à minha frente ...

ENT – Sim, sim...

PEE A - MARIA – ... e mediante isso eu vou actuar, o contrário não existe. Apesar de estes três últimos anos tenho trabalhado com professoras muito abertas, muito receptivas que são uma mais-valia para o próprio trabalho com o resto da turma.

ENT – Sim...Para além da abertura, em termos de perfil pessoal?

PEE A - MARIA – Muita confiança e colaboração no sentido de trabalharmos em conjunto para o sucesso dos alunos.

ENT – No teu entender, o que é que o PER deve saber para trabalhar com todos os alunos, inclusive os alunos com NEE?

PEE A - MARIA – Eles não têm formação nas necessidades educativas especiais, pelo menos todos me dizem isso. Eu acho que isso devia começar na formação inicial, acho que devia ser obrigatório. Acho que as instituições do Ensino Superior têm aí um grande passo a dar e as professoras que eu apoio nunca tinham tido à excepção de uma, alunos com NEE, ou seja, não estavam minimamente despertas para essa realidade. Não sabiam, nunca tinham tido alunos com NEE. E, portanto, é uma realidade que não era vivenciada e não precisavam de ter esses conhecimentos sobre isso. Por outro lado, é fundamental o trabalho dele na turma no sentido de estabelecer boas relações entre os alunos, um ambiente que aceite a diferença, actividades que fomentem a participação de todos e a colaboração e cooperação da turma.

ENT – Bem... acho que tenho os dados que necessitava. Quero-te agradecer a colaboração. Muito obrigada.

PEE A - MARIA – De nada. Foi muito extensa a entrevista.

ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL B (PEE B SOFIA)

Duração da entrevista: 1h09 min.

ENT – Em primeiro lugar vou relembrar o trabalho que estou a desenvolver no âmbito do meu mestrado em Supervisão, que tem como título...“as dimensões pessoal e interpessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e que o objectivo desta entrevista é recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre o PER e o PEE e as práticas docentes no atendimento a alunos com NEE. Gostaria de agradecer desde já a tua disponibilidade. Muito obrigada ... e de salientar a importância da tua participação ...o teu contributo é muito importante para que eu possa recolher a informação que necessito para a realização deste trabalho...

PEE B - SOFIA – Tudo bem.

ENT – Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para veres a conformidade das respostas ... Por outro lado, gostaria também que visses esta entrevista como uma conversa ... e que te sentisses o mais à vontade possível.

PEE B - SOFIA – Tudo bem.

ENT – Na tua perspectiva, sendo PEE como percepcionas, a filo Sofia da escola inclusiva?

PEE B - SOFIA – Entendo que a filo Sofia da escola inclusiva na teoria está bem descrita, nomeadamente desde a Declaração de Salamanca, mas na minha prática diária constato que, muitas vezes, a escola não tem resposta para esta mesma escola inclusiva, que se pretende ou que se desejaria.

ENT – O que é para ti, uma escola inclusiva?

PEE B - SOFIA – Uma escola, onde todos os alunos tenham o seu lugar e que dê respostas educativas de acordo com as necessidades educativas de todos os alunos que tem. Uma escola que dê respostas a meninos que eles hoje não têm no Ensino Regular...

ENT – Sim...

PEE B - SOFIA – ...por exemplo estes anos eu tive uma experiência de uma menina praticamente cega e eu tive de desenvolver praticamente o trabalho todo para ela ter o computador e material adaptado.

ENT – Foste tu que procuraste todos os recursos que ela precisava?

PEE B - SOFIA – Todos, desde ir com ela à avaliação a V.N. Gaia, desde ir várias vezes à assistente social, desde ir várias vezes à junta de freguesia. Tive tudo desde passar por uma série de pedidos feitos à DREC, no sentido de darem à aluna o material que ela precisava para trabalhar, porque ela não consegue ler sem uma lupa, não consegue escrever sem um teclado adaptado, porque para além do problema visual é deficiente motora e, do Ministério da educação nunca tive resposta a este caso, bem como tenho outro caso agora, que precisa de um computador. É uma menina que tem ataxia motora e que estou a ver que tenho que ser eu a desenvolver esse processo todo...

ENT – E desenvolves esse processo junto de quem?

PEE B - SOFIA – Segurança social, assistente social e família. Só com muita pressão e muita persistência e muita vontade e iniciativa próprias é que eu consigo isso. Outro caso foi com uma criança cega. A escola não tinha máquinas de Braille e eu tive de ir para Coimbra fazer uma acção de formação, porque não conhecia Braille e depois ainda tive de pedir à ACAPO, responsabilizando-me em nome próprio, para me emprestarem uma máquina de Braille.

ENT – Por aquilo que me dizes é difícil arranjar ajudas técnicas para estas crianças?

PEE B - SOFIA – Sim, ajudas técnicas e até ajudas humanas. Porque, por exemplo, eu preciso de uma tarefaira para uma menina ou uma Professora de apoio sócio educativo para acompanhar a criança, porque o comportamento dela ... pronto tem distúrbios mentais e ela necessita de uma pessoa que a acompanhe permanentemente e não há esse recurso. Já pedi ao Conselho Executivo, várias vezes e aqui não são os recursos materiais, mas são os recursos humanos também. Daí que eu diga que a filo Sofia da escola Inclusiva é muito bonita mas na prática, no terreno, os profissionais têm que se desdobrar e têm que investir muito para superar estas faltas quer a nível humano, quer a nível tecnológico.

ENT – Como é que encaras a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares?

PEE B - SOFIA – Eu penso que mediante as deficiências das crianças, algumas estarão muito bem integradas nas escolas regulares, claro! Porque podem fazer socializa-

ção, estão em contacto com crianças das mesmas idades, tem um desenvolvimento humano nem que não seja desenvolvimento a nível das aprendizagens curriculares, mas têm um desenvolvimento humano na relação com os colegas, a nível social...

ENT – És favorável à inclusão educativa de alunos com NEE?

PEE B - SOFIA – Sou. Exactamente, desde que esta seja acompanhada com recursos humanos e materiais quando são necessários.

ENT – Da tua experiência, achas que a comunidade educativa, na escola onde trabalhas, está sensível a esta questão da escola inclusiva e particularmente à inclusão de crianças com NEE?

PEE B - SOFIA – A comunidade educativa está.

ENT – Os pais dos alunos com NEE e os outros pais manifestam-se da mesma forma?

PEE B - SOFIA – A comunidade educativa no que respeita às pessoas que trabalham propriamente nas escolas, desde os docentes às auxiliares da acção educativa, às tarefas, esses estão. Em relação aos pais, tenho algumas hesitações porque há alguns pais que se sentem lesados porque essas crianças ao mesmo tempo que estão na escola estão a prejudicar, entre aspas, ou ... pronto o rendimento das outras crianças...

ENT – Há pais que acham que as crianças com NEE prejudicam o desenvolvimento dos filhos...

PEE B - SOFIA – ...Sim, sim...inclusivamente eu já tive um caso, de uma pessoa, uma avó de uma menina que disse que era um desperdício estar uma professora a tomar conta de uma menina que já não ia fazer nada, quanto havia meninos que precisavam de ir para a frente.

ENT – Essas reacções ocorrem com muita frequência?

PEE B - SOFIA – Não muita, mas eu já tive várias reacções de pais.

ENT – Sim, isso em relação aos pais sem filhos com NEE. E em relação aos pais com filhos com NEE, como se manifestam em relação à inclusão educativa?

PEE B - SOFIA – Alguns estão sensíveis, outros não estão.

ENT – E como manifestam essa sensibilidade?

PEE B - SOFIA – Uns demonstram essa sensibilidade participando nas reuniões que são marcadas que eu marco ou eu e a psicóloga, porque há casos que eu sozinha não

consigo lidar com a situação. Eu tenho, tento saber qual é o comportamento da criança, noutros contextos ... em casa, para ver se a consigo ajudar melhor.

ENT – Sim...

PEE B - SOFIA – Há pais que estão sensíveis e vêm à escola e conversamos sobre o que eu já fiz e pergunto-lhes qual o seu parecer. Estão sensíveis e não tem nada a ver com o nível cultural ou social. Porque há pais que até têm habilitações superiores e têm muito menos sensibilidade. Penso que a sensibilidade e participação de um pai são fundamentais para lidar com estas crianças; a sensibilidade e o envolvimento com os professores e toda a gente que trabalha com a criança.

ENT – No sentido de sensibilizar os pais para esta problemática da inclusão educativa, o que achas que pode ser feito?

PEE B - SOFIA – Quer dizer, isso já me transcende um bocado. Eu só posso falar naquilo que eu posso fazer no meu dia-a-dia na escola. Há pais que poderiam participar mais activamente no desenvolvimento dos seus filhos.

ENT – Eu gostava que falasses um bocadinho de como fazes a sensibilização junto dos pais...

PEE B - SOFIA – Mediante a população que eu atendo, quando chego à escola e tenho uma criança nova com deficiência, procuro saber mais ou menos quais as dificuldades, o tipo e grau de deficiência...

ENT – Sim...

PEE B - SOFIA – ...a partir daí, quando há a reunião geral de pais no início do ano, eu sensibilizo logo todos os pais para sensibilizarem os filhos em casa no sentido de interajuda dos próprios alunos e até entre os próprios pais. Porque, por exemplo, se um pai com uma criança deficiente vai levá-la à escola e ela tem próteses, tem muita dificuldade em andar, se há outro pai e ainda tem de levar a mochila às costas, se há outro pai que chega, que vai levar o seu filho normal, normal entre aspas, diferente à escola, não custa nada dar a mão à criança e ajudar a subir as escadas, porque infelizmente as escolas ainda não estão adaptadas com rampas, para este tipo de deficiência motora, para uma criança de cadeira de rodas. E é nesta base que eu sensibilizo os pais. Também lhes digo que não é por haver crianças diferentes na escola que os filhos vão ter menos sucesso na escola, a nível das aprendizagens escolares, porque eles próprios... isso também é uma forma de eles

adquirirem outros conhecimentos e formas diferentes de estar numa futura sociedade, que terá que os acolher, que os deve acolher de uma maneira igual.

ENT – Sim, sim... Que vantagens/potencialidades encontras na escola inclusiva?

PEE B - SOFIA – Vejo todas as vantagens, desde aprenderem a viver com as diferenças desde pequeninos até futuramente na sociedade como adultos. Vejo vantagens desde que tenha, desde que o Ministério disponibilize os recursos que a escola necessita para trabalhar e depois também na sociedade em geral, quer seja para o mundo da trabalho que seria fundamental que as empresas e o próprio Estado assegurassem lugares onde essas pessoas diferentes possam ter uma vida activa, porque isso contribui para o crescimento não só a nível económico mas também pessoal muito grande. A realização pessoal é muito importante e até porque a maior parte destas pessoas provêm de meios social e económicos baixos. Toda a ajuda mesmo que seja pequena seria bom, permitindo que estas pessoas tivessem um meio de sobrevivência fruto do trabalho que desenvolveriam e se sentissem incluídos na sociedade, fizessem parte dela e tivessem uma vida digna. Penso que, quanto mais cedo se começar a incentivar, a motivar e a alertar a sociedade para este tipo de problemas, mais depressa conseguiremos que a sociedade aceite as diferenças e as veja doutra maneira. A inclusão educativa nunca pode ser realizada plenamente se não for feita a inclusão na sociedade em simultâneo, primeiro na meio, depois na escola e ir alargando ao outros contextos da vida da criança à medida que ela vai crescendo. Aí é que eu vejo as vantagens da escola inclusiva, o conviver e viver com todos, para que as diferenças sejam aceites e futuramente enquanto jovens e adultos participem na sociedade. Não é incluir na escola e depois mais tarde, eles ficarem ali estagnados, sem saídas. Quase todo o trabalho que se desenvolveu ao longo de uma escolaridade obrigatória perde-se quando estas crianças acabam por irem para uma instituição ou ficam em casa sem fazer nada, pois não há saída nenhuma...Eu ainda hoje estive a ver, por caso, um caso de uma cega licenciada que concorreu para uma Câmara no Algarve e foram-lhe dadas todas as hipóteses. Sim senhora e agora no final disseram-lhe que não, porque ela não tinha, portanto ... não era capaz de se deslocar sozinha para outros lugares, que

necessitava de visitar, no caso de outras câmaras ou de escolas. Então, eu acho que não era um problema para ela se ela tivesse efectivamente um vencimento igual a uma outra pessoa que tivesse as mesmas habilitações, mas a nível de limitações motoras dar-se-ia um trabalho de secretária e não que implica-se deslocações, onde ela desenvolveria o seu trabalho, onde ela pudesse estar, tendo um papel activo na sociedade.

ENT – Sim, sim.

PEE B - SOFIA – Eu penso que esse exemplo devia começar primeiro pelo Estado e por tudo o que envolve Câmaras, não é só responsabilizar as Câmaras em termos de tomar conta do pessoal auxiliar ou tomar conta da educação, mas exactamente estes casos. Terem uma quota, como chamam, como agora temos na nossa avaliação, terem uma quota, o próprio Estado, para estes casos, em termos de trabalho, de integração profissional destas pessoas diferentes. Penso que só assim a sociedade vai mudar e incluir as diferenças nessa mesma sociedade.

ENT – Sim, sim... E ainda, em relação à sensibilização da comunidade educativa, como PEE, ao nível das tuas possibilidades, nos teus contextos de trabalho que mais poderás fazer?

PEE B - SOFIA – Por exemplo, eu tenho uma criança que é deficiente motora e é quase cega e ontem ainda reuni com a PER e as senhoras que estão a servir os almoços. Lá na escola há o hábito de cada semana os alunos estão encarregues de distribuir o pão, de fazerem determinadas tarefas. Ainda com a protecção necessária mas que não seja visível, aquela posição de retaguarda, essa aluna vai ter também a sua semana de distribuir o pão, de distribuir os copos, de distribuir as capas na sala de aula, de fazer também estas tarefas. No recreio eu sensibilizo os meninos, agora a aluna X também precisa de jogar, precisa de jogar à bola... E os pais agora já têm outra... eu vejo em relação a isso quando vão à escola dizem “*então X, como é que tu vais? Como é que não vais?*” e penso que também são os próprios filhos que chegam a casa e também dizem “*eu hoje brinquei com a X, a X fez isto, fez aquilo*”. Penso que isso, pronto cria uma certa, um certo olhar diferente da parte dos pais “*afinal aquela menina também participa nas brincadeiras e actividades, faz parte da sociedade*”, e também tem direito ... é isso que eu tento promover, que faço na escola, no meu dia-a-dia.

ENT – Concretamente, na sala de aula consideras que tens algum papel a desempenhar?

PEE B - SOFIA – Tenho, tenho. Pergunto sempre ao PER o que vamos fazer e em conjunto com ela participo sempre na sensibilização na sala de aula. Fazemos teatros, visitas de estudo... o ano passado, A aluna X, levei-a ao Oceanário, ela participa em tudo... fizemos um filme e a aluna X também decorou o diálogo dela e também fez. Hoje estivemos a fazer as actividades para o dia dos namorados, a aluna X é evidente que não vê para recortar, mas dobrou dentro das suas possibilidades e os outros alunos também. Eu falo muito na aluna X, porque já estou a trabalhar com ela há cinco anos. Em todas as actividades eles participam. Há tempos fomos à caruma para fazer o magusto, a aluna X não tinha cadeira de rodas, porque já está pequenina e eu levei-a no meu carro. Nem devia fazer isso incorri numa infracção, mas até onde ela pode ir de carro eu levei-a e ela andou a mexer na caruma... Todos os alunos participam nas actividades, há actividades em que tem de ser ajudados ou há necessidade de adaptá-las de acordo com as possibilidades de realização dos alunos. Qualquer aluno com quem trabalho participa em todas as actividades como os outros. Nomeadamente visitas de estudo, ainda há dois anos fomos à Figueira e a aluna X foi para a praia. Ela nunca tinha andado na praia, andado na areia... tirei-lhe as próteses, pôs-se à vontade. Levei-lhe uns calções, uma t-shirt... quando a mãe foi buscá-la perguntou-lhe “*então gostaste?*” “*Foi o dia mais feliz da minha vida*”. No Oceanário andei com ela de cadeira de rodas. Eu assumo sempre as saídas, porque embora esta menina tenha uma tarefaira 4 h/dia não é suficiente, e então a responsabilidade é minha... isso eu não abduco, mesmo que vá uma auxiliar a menina X é para mim. No oceanário ela viu tudo. Algumas pessoas começaram a olhar para mim e houve uma colega que até disse “*Hi! Trouxeste uma aluna assim?! Que trabalhadeira!*”. Eu tive de pedir à CP uma carruagem especial para uma deficiente. Fomos de comboio e tivemos todas as condições. Os funcionários da CP foram impecáveis, de forma que foram eles que ajudaram a pôr a aluna X na carruagem e estiveram sempre prontos a ajudar, quando era para descer, subir... tudo. E convido sempre os outros meninos a ajudar a aluna X. Hoje estava uma menina do 1.º ano a tentar ler e não sabia, não sabia ler e ela

disse-lhe assim “*espera aí que eu faço isso*”. Enquanto nós fomos ao intervalo, a X perguntou se podia ir para a sala. O que é que ela fez: pegou na fichita da colega do 1.º ano, porque ela está na sala do 1.º ano também tivemos de fazer um requerimento para isso, e é onde se sente melhor, e é onde ela tem disponibilidade para ser acompanhada porque a turma é mais reduzida a professora dela é a mesma de há 4 anos, já se conhecem bem, têm muita boa relação, ela é muito sociável, e ela fez. Nós ficámos pasmadas. Ela foi buscar a ficha da colega pô-la debaixo da lupa dela, leu-lhe o texto e disse-lhe.

ENT – Gostaria que me falasses disso, da relação que se estabelece entre alunos com NEE e os alunos sem NEE.

PEE B - SOFIA – É ótima. Estabelece-se uma relação...os outros ficam muito mais sensíveis, eles são os primeiros, eles já sabem, mesmo no recreio sabe que a aluna X também precisa de jogar à bola, embora esteja sentada. Eles atiram-lhe a bola, brincam com ela...

ENT – E na sala de aula?

PEE B - SOFIA – Ajudam-na e ela também ajuda os colegas. Ainda outro dia aconteceu a composição de números e ela até 10 já mecanizou aquilo tudo, o colega que estava ao lado que estava com um bocadito de dificuldades e entretanto a professora foi ao telefone. Quando chegou, a aluna X já lhe tinha dito tudo. Os outros disseram assim “*ah, ele já fez porque foi a aluna X que lhe disse*”. Disse a professora assim é que é temos de ajudar uns aos outros. É valorizado tudo o que esta aluna faz, nestas interações uns com os outros.

ENT – Continuando nesta questão da sensibilização, o que é que a nível do agrupamento pode ser feito?

PEE B - SOFIA – Aí é que eu acho que a nível superior devia haver, não sei como é que isso se processa, se fazem reuniões não sei. Penso que qualquer aluno que entra pela primeira vez, seja em que escola for, toda a comunidade devia ser ou deverá ser sensibilizada para isso.

ENT – E de que forma?

PEE B - SOFIA – Acções de formação, pequenas reuniões...

ENT – Em que tempos?

PEE B - SOFIA – Nos tempos em que os pais poderem, bem que tenham só 3 ou 4 pais, depois da hora de serviço, pois eu bem sei que é difícil as pessoas conciliarem o trabalho com outro tipo de actividade, bem basta que às vezes não conseguem acom-

panhar as dos filhos, quanto mais movê-los para fazer isto assim. Sei lá num “VENHA TOMAR CAFÉ CONNOSCO” conforme fazem de vez em quando no agrupamento. Dentro do agrupamento poderiam fazer acções dessas, nesse sentido, por exemplo.

ENT – Sim.

PEE B - SOFIA – Sensibilizar as pessoas...

ENT – Em que alturas do ano lectivo?

PEE B - SOFIA – No início do ano é fundamental e depois quando chega aí perto do Natal, em que as pessoas estão sempre um pouco mais sensíveis e penso que haveria uma maior adesão.

ENT – E o no que diz respeito às auxiliares da acção educativa?

PEE B - SOFIA – Isso é logo das primeiras coisas que eu faço, logo no primeiro dia que eu chego à escola e sempre ao longo do ano desenvolvo um trabalho sistemático e continuado de informação e formação. Ainda ontem estive a alertar para algumas situações do tipo, quando a aluna X vai ao quarto de banho, deixem-na ir sozinha, porque ela precisa de adquirir autonomia. Vão só, até aqui ela não conseguia ir ao quarto de banho sozinha, agora já vai. Eu digo-lhes para se porem atrás ou ao cimo das escadas de forma que ela não se aperceba e vão controlando. Se ela consegue limpar-se, vão sempre controlando “*já lavaste as mãos?*” “*Já descarregaste o autoclismo?*”. Todo este trabalho é feito com as auxiliares em conjunto comigo e com a PER.

ENT – Para além da falta de recursos físicos e humanos que já me falaste, que outras dificuldades sentes no teu dia-a-dia na implementação da escola inclusiva?

PEE B - SOFIA – Quer dizer, eu penso que, às vezes, ainda há colegas que não estão muito sensibilizadas para isto.

ENT – Sim, mas isso acontece pontualmente ou com alguma frequência?

PEE B - SOFIA – Muito, muito pontualmente agora. A maioria das escolas já têm crianças com NEE, por isso só muito pontualmente é que isso acontece. Talvez não seja em termos de aceitação, mas sim no pouco investimento no trabalho com estas crianças. Uns por falta de formação e outros porque, quer dizer não há aquele investimento, como em relação às outras crianças da turma.

ENT – Nas escolas onde trabalhas, achas que podes referir que estão a caminhar para serem escolas inclusivas, ou não?

PEE B - SOFIA – Neste momento penso que sim, posso afirmar isso. Até porque nas

escolas por onde eu tenho passado trabalha-se nesse sentido. Embora nós às vezes, tenhamos dificuldades, como é que vamos fazer isto, como é que vamos fazer aquilo e, embora muitas vezes, o trabalho seja todo nosso de pedir isto, pedir aquilo... trabalha-se nesse sentido. E, cada vez mais, eu sinto que as pessoas estão sensibilizadas para as crianças com NEE que vão chegando às escolas. Embora também diga que há certos casos de crianças que não deviam estar exclusivamente, a tempo inteiro nas escolas regulares. As escolas ainda não têm recursos para dar as respostas que elas precisam e a criança acaba por se cansar e a inclusão acaba por ser exclusão. Se a criança tivesse outro tipo de actividades, haveria casos, como por exemplo a aluna X que já falei, a expressão físico-motora ela não pode fazer e outras, nesse tempo poderia fazer, outro tipo de actividades, que é uma coisa que eu acho que eu já tive uma experiência que é óptimo que é a musicoterapia, a natação. Estar incluído na significa fazer todos o mesmo.

ENT – Sim e porque é que não há essas actividades?

PEE B - SOFIA – Exactamente, porque a Câmara, para ir com uma criança dessas tenho de ter transporte, tem que haver só uma pessoa para ela dentro de água, lá está de novo a falta de recursos. Eu tive uma criança cega, no concelho de Tondela e todas as semanas ela tinha musicoterapia na APPACDM em Viseu. A junta de freguesia local disponibilizava uma carrinha, uma vez por semana para a natação ... aí está essa sensibilização da Junta. É evidente que tive de fazer ofícios, de justificar, de fundamentar, mas foi uma mais-valia para aquela criança...

ENT – Voltamos aos recursos...

PEE B - SOFIA – ...estes organismos e entidades que têm recursos que ponham ao serviço das escolas, de todas as crianças mas mais destas que precisam mais, quem não têm as possibilidades muitas vezes económicas nem físicas para o poderem fazer. Aqui em Viseu não temos recursos nenhuns. Mas depois temos piscinas, para quem? Para quem pode pagar. Temos um transporte que a Câmara disponibilize para ir a uma musicoterapia, para ir a natação, para ir a outra coisa qualquer, outra actividade que tirasse o aluno fora da sala, que proporcionasse outras experiências, porque muitas vezes, estes alunos fazem muito poucas aprendizagens académicas e a escola hoje ainda não tem condições para proporcionar outras acti-

vidades que vão ao encontro das suas necessidades e contribuam para o seu desenvolvimento. Os alunos que conseguem fazer aprendizagens académicas tudo bem e os que não conseguem? Precisam de outras vivências que a escola como está hoje organizada não lhes consegue proporcionar.

ENT – Sim ...

PEE B - SOFIA – Para mim é tão fácil e é tão difícil e aí aponto o dedo às autarquias porque há autarquias que até não têm tantos recursos, mas em vez de investirem em arranjos públicos e noutras coisas, investem na educação. Lá está a sensibilização a nível local para a inclusão. Há autarquias sensíveis outras menos sensíveis.

ENT – Em relação ao atendimento educativo, quantos alunos com NEE apoias?

PEE B - SOFIA – Cinco alunos em três escolas. Isto também é o que eu digo falta de recursos humanos, em termos de Professores de EE.

ENT – Como fazes para apoiar as três escolas?

PEE B - SOFIA – É uma dificuldade muito grande! Eu ando sempre de um lado para o outro. À noite digo assim *“para onde vou amanhã para preparar as coisas e não sei quê”*. Ando num corre, corre, porque é verdade. Eu estou a dar e, tu sabes como é difícil, cinco horas mais ou menos a cada aluno, cinco horas na escola A, vou a essa escola três vezes por semana, não é fácil. À escola B vou quatro vezes por semana e à escola C, 3 vezes por semana.

ENT – Relativamente à distribuição dos alunos com NEE pelos PEE, há critérios definidos, como se processa?

PEE B - SOFIA – Até aqui tem sido sempre pelo consenso.

ENT – Sim... e existe algum critério definido?

PEE B - SOFIA – É essencialmente a continuidade pedagógica e aquele que está mais perto. Eu, por exemplo, como moro para aqueles lados ...e depois é consoante o bom senso de toda a gente. Aquele professor que tem menos alunos, o que está mais perto de. É resolvido em equipa no Departamento mesmo de Educação Especial e normalmente há consenso.

ENT – E com quantos PER trabalhas?

PEE B - SOFIA – Trabalho com as Professoras A, B, C e D. É muito complicado a articulação entre nós e mesmo com os alunos. O próprio intervalo é utilizado para fazer essa articulação, para preparar para o dia seguinte. A professora diz *“eu vou dar este tema,*

ou isto ou aquilo” e vimos o que ela pode desenvolver quando eu não estou e, muitas vezes, é transferido para o dia em que lá estou para poder ajudar.

ENT – Eu gostava de saber como é que fazem, como é que gerido o trabalho entre ti e os PER?

PEE B - SOFIA – Aproveitamos todos os momentos e é essencialmente nos intervalos, porque eu à 2ª feira, 4ª feira e 6ª feira vou para a escola C. Tenho lá uma menina que como tem períodos de atenção muito curtos eu divido a manhã. Estou com ela até às 10h e 30m e depois no intervalo vou para a escola B. E vou fazendo assim conforme os alunos com NEE que tenho.

ENT – Consideras que é fácil ou difícil fazer esta articulação...

PEE B - SOFIA – Muito difícil. Esta é a minha principal dificuldade, é andar sempre de um lado para o outro. No outro dia com a pressa, isto também não interessa, estava um dia de chuva vinha um carro de frente eu desviei-me um bocadinho, mas talvez fosse com um bocadinho mais depressa, porque eu saio da escola B ao meio-dia e às vezes ainda estou a atender uma mãe e à uma hora e meia estou na escola A. Eu vinha com a pressa e a desviar-me enfiei o carro, destruí dois pneus, parti o espelho e ninguém me pagou isso. E ninguém me paga deslocação nenhuma. Aí pelo menos devia haver um seguro para estes casos. Já que se chegou ao cúmulo de não pagarem deslocações em km, ou menos que houvesse um seguro que cobrisse este tipo de situação.

ENT – Sim, sim.

PEE B - SOFIA – Foi um acidente de trabalho. Eu só não fui com a coisa para frente porque o meu marido disse *“deixa lá, esquece isso, porque ainda te vais chatear mais”*. E pronto é um *stress* muito grande.

ENT – Em relação ao apoio que dás, como fazes para o rentabilizar?

PEE B - SOFIA – Acho que os alunos precisavam de um apoio diário e sistemático, e eu tento dividir o tempo lectivo, porque às vezes ainda utilizo o tempo da componente não lectiva, o tempo de estabelecimento para estar com eles.

ENT – Falando ainda na articulação, já me falaste de tempos informais, nos intervalos... e existem também tempos formais, pré-estabelecidos para que o possam fazer?

PEE B - SOFIA – Em termos formais, quer dizer, há as reuniões de Conselhos de docentes que eu, às vezes, vou lá assistir...

na avaliação é obrigatório ... de resto vamos aproveitando os momentos que temos. E, às vezes, nas saídas em vez de sair à minha hora fico mais tempo e é assim que articulamos. Não há um tempo formal que eu diga é a esta hora que eu vou estar com os PER.

ENT – Sentes necessidade de tempos formais ou conseguem gerir bem a articulação do trabalho dessa forma?

PEE B - SOFIA – É muito difícil conciliar os tempos formais, porque é uma sobrecarga de trabalho quer para mim, quer para o PER, porque eles também têm as suas coisas para fazer e tu sabes que nós... anda toda a gente muito ocupada com a avaliação com a formação do PNEP e da Matemática. Dois dos PER que eu apoio andam nessa formação, portanto é muito difícil conciliar tempos em comum para nos encontrarmos. Mas mesmo assim conseguimos, que remédio!

ENT – Sim, sim.

PEE B - SOFIA – E, muitas vezes é por dedicação e tirando tempo à nossa família e a muitas outras coisas pessoais.

ENT- Sim e essa articulação centra-se em quê?

PEE B - SOFIA – Em planificações, programas educativos porque este ano ainda tivemos que fazer os programas de acordo com o novo DL. Foi um problema para os fazermos. Essa foi outra dificuldade que eu senti, foi na elaboração dos programas ter algum tempo para o fazer. Na escola B, chegámos a ir para a escola depois de jantar para podermos fazer, não havia tempo.

ENT – Partilham sucessos e insucessos?

PEE B - SOFIA – Sim, sim. As dificuldades é naquela base: como é que agora vamos fazer, para ver se conseguimos isto ou aquilo, pronto arranjamos estratégias. Se calhar em relação a uma aluna, se calhar aquele método analítico não estar a dar resultado, vamos passar para o método global... modificamos estratégias e reflectimos sobre o que fazemos. Quando há sucesso também partilhamos: *“olha que eu acho que já estou a ver, o aluno já está a adquirir a mecânica da leitura, já vejo ali assim”*. Pronto, no fundo complementamos as nossas angústias, atenuamos um pouco, desabafamos que é mesmo o termo.

ENT – Como é que tu fazes a monitorização do trabalho desenvolvido pelos PER, com os alunos com NEE, quando tu não estás?

PEE B - SOFIA – Converso sempre um bocadinho antes com o PER, quando no intervalo desloco-me da escola B para a

escola C, *“o que fizeste ontem, o que estás a planear fazer agora?”*. Vejo quando posso os dossiês, os trabalhos que os alunos fizeram, as fichas que fazem e vejo mais ou menos as dificuldades que têm. Pergunto-lhes também *“quais foram as dificuldades que sentiste mais?”* E ele diz *“foi isto... aquilo”* e eu trabalho essas dificuldades.

ENT – Relativamente a estratégias específicas e recursos a nível de material necessário ou material específico, forneces estratégias, material ao PER?

PEE B - SOFIA – Também ajudo e dentro das minhas possibilidades procuro levar material também para os PER trabalharem. Por exemplo, tenho um menino que é disléxico e costumo utilizar o método *Distema* e deixo trabalho para aquele aluno específico, que pode ser desenvolvido comigo, ou na sala de aula quando eu não estou, ou até levam para casa. Eu tenho a preocupação de deixar actividades e exercícios específicos para que o PER possa utilizar e desenvolver com os alunos com NEE. Para a menina X arranjei um livro que tem textos mais pequeninos, para ela levar para casa ou na sala com ajuda trabalhar na sala de aula. Por exemplo, em relação ao aluno do 1.º ano eu faço trabalhos/actividades no computador de acordo com o método global, com palavras, com divisão silábica para ele depois desenvolver na sala. É um trabalho que eu faço especialmente para ele.

ENT – Que tipo de apoio beneficiam os alunos que apoias?

PEE B - SOFIA – Apoio directo na sala de aula e fora da sala de aula. Eu tenho alunos do 1.º ano que no início os alunos do 1.º ano eu não os tiro da sala de aula, dei sempre apoio dentro da sala de aula. Enquanto não estavam ambientados com os colegas enquanto não estavam integrados para não os catalogar e tirá-los logo da sala de aula. Agora tenho apoio directo, fora da sala de aula com uma menina na escola A. Essa tem de ser mesmo, pois é um caso muito complicado. Os outros faço alternadamente umas vezes dentro da sala de aula, outras vezes fora, dependendo das actividades que vamos realizar. Se forem actividades mais lúdicas ou mais específicas vou para a biblioteca para que os outros não se distraiam e também não se apercebiam do desfasamento das aprendizagens que há entre eles. Quando são actividades que eles podem realizar com os colegas eu estou na sala com eles.

ENT – Há algum caso em que não trabalhas directamente com o aluno, mas apoias o PER?

PEE B - SOFIA – Não. Todos os alunos que tenho trabalho com eles directamente.

ENT – No teu entender, a responsabilidade destes alunos com NEE é de quem?

PEE B - SOFIA – Embora na teoria seja do PER, mas na prática é nossa. Isto é, a responsabilidade é partilhada, mas eu sinto-me mais responsável, porque embora o PER seja o responsável legal pelo aluno, mas na elaboração dos Programas Educativos eu sinto-me sempre muito mais responsável. Pronto em termos de elaboração de documentação e materiais, sei lá de orientar o professor, sei lá de dizer isto ou aquilo, eu sinto-me muito mais responsável. O fazer relatórios, contactos com os pais, sou eu que faço isso tudo, depois reunimos em conjunto. Quando são informações mais específicas fico só eu com o pai.

ENT – Já me disseste que trabalhas com 4 professores do Ensino Regular. Como é que percepcionas a relação entre ti e os PER com os quais trabalhas?

PEE B - SOFIA – É ótima. Para mim nunca tive problemas nenhuns.

ENT – Sentes que tens tido experiências gratificantes?

PEE B - SOFIA – Tenho tido experiências gratificantes, porque se não fosse isso eu não estaria há tantos anos na Educação Especial. Já teria saído para o Ensino Regular. É o que eu costumo dizer, estou nisto porque gosto, por vocação mesmo, senão já tido saído para o Regular. Acho que é um trabalho diferente, porque, muitas vezes, à noite poiso a cabeça na almofada e penso “o que é que eu vou fazer amanhã para motivar aquele menino, porque embora ele já escreva alguma coisa” mas fica sempre cá dentro ... eu digo são os meus meninos, acabo muitas vezes por em casa privar a minha família em função deles.

ENT – Na tua perspectiva, o que é que o PEE deve saber para ajudar ao PER a trabalharem com os alunos com NEE?

PEE B - SOFIA – Eu penso que é assim. Embora a especialização, a formação específica que nós temos, não seja, para mim não é a base essencial, mas é importante, mas não é suficiente... eu trabalho mais em função da sensibilidade. Deve dar recursos ao Ensino Regular, porque nós acabamos por dar recursos ao Ensino Regular, à família a outros técnicos. Eu penso que o papel do

PEE cada vez é mais exigente, cada vez há mais exigências no trabalho do PEE.

ENT – Sim, do ponto de vista pessoal?

PEE B - SOFIA – Porque penso que no fundo, isto é como em tudo não há um perfil definido, nem são muitas vezes as habilitações académicas que são importantes.

ENT – Sim, mas em termos de características pessoais, o que achas que o PEE deve ter?

PEE B - SOFIA – O PEE? Lá está, não cumprir só aquilo que lhe é atribuído e ter sensibilidade e flexibilidade suficiente para compreender, para se disponibilizar para mediantes os horários dos colegas do Ensino Regular, mediante os horários dos pais. Por exemplo, eu venho atender pais ao meio-dia e meio. É uma mãe, já aconteceu várias vezes, que trabalha na privada e não tem disponibilidade. Por isso, acho que tem de se ter um bocado de sensibilidade senão eu não era obrigada a vir aqui. Sobretudo deve-se gostar daquilo que se faz e penso que o bom senso e a sensibilidade ... são os melhores trunfos, são a melhor qualificação para se trabalhar. Depois há a comunicação que é fundamental, saber como se fala das coisas, ter sobretudo paciência, porque sabemos que, em relação aos pais, estes pais são pais muito especiais, são pais sofridos. Eu costumo me colocar no lugar dos pais e pensar no como me sentiria se tivesse assim um filho.

ENT – E na relação com os PER? O que achas que é fundamental o PEE ter para trabalhar com o PER?

PEE B - SOFIA – Ter flexibilidade de horário, há assuntos que não podem ser tratados dentro do horário que nos é atribuído e esses assuntos são muito importantes para a continuidade do trabalho. Eu acho que devia haver maior flexibilidade de horários, menos alunos a apoiar para que o PEE pudesse dedicar-se mais, fazer uma melhor articulação de trabalho com o PER e que houvesse também um reconhecimento pelo trabalho ... desenvolvido pelo PEE. Muitas vezes, nós ouvimos da parte de certas pessoas, que pensam que por termos um horário com menos horas lectivas que alguns colegas que trabalhamos menos. E é ao contrário o trabalho que desenvolvemos fora da componente lectiva, em casa, o contacto com serviços e fora de horas nunca é contabilizado. É feito sempre fora da componente lectiva e nós nem podemos, mesmo as horas do trabalho de estabelecimento, foram a maior parte delas e quase na maioria dos colegas,

estamos quase todos com atendimentos aos alunos. Como há falta de PEE e para dar maior cobertura a casos que são bastante graves, o Conselho Executivo optou por essas horas serem utilizadas como apoio educativo. Mais uma razão para cada vez termos menos disponibilidade.

ENT – Na tua perspectiva esse tempo seria utilizado para quê?

PEE B - SOFIA – Para ser utilizado na colaboração entre todos, PEE e PER e outros técnicos e serviços. Independentemente do PER, porque nós até estamos juntos. Mas é muito difícil. É preciso falar com a psicóloga e vir de minha casa à sede do agrupamento, a uma hora para a encontrar aqui para falar com ela. Eu vou atender uma mãe que está a trabalhar até às sete horas, tenho que o fazer depois da minha hora de trabalho, eu vou a uma Consulta de desenvolvimento e sou capaz de ter de lá estar às oito da manhã ou sair de lá à 1 hora da tarde.

ENT – E em relação ao PER, na tua opinião o que achas que ele deve saber para trabalhar com estes alunos?

PEE B - SOFIA – Eu acho que eles deviam ter alguma formação e acções de formação também nesse sentido. Embora eles não tenham formação especializada, porque quando tiraram o curso não tinham cadeiras sobre isso, ou porque nunca tiveram formação, mas poder-se-ia dar formação nesse sentido, promover acções de formação nesse sentido.

ENT – Que papel o PEE tem ou poderá ter nessa formação?

PEE B - SOFIA – Tem informalmente, porque eu sempre dou informação aos PER quando eles têm alunos com NEE, falo sobre as deficiências e problemas dos alunos, o que é melhor fazer, algumas orientações dependendo dos problemas dos alunos. Por exemplo, se for um caso de dislexia, por exemplo dou livros e exercícios específicos... Nas acções de formação, o PEE poderia também participar nessa formação e haver assim uma partilha de experiências. O PEE ao passar estas estratégias para o PER seria uma mais-valia e isso seria contabilizado em termos de créditos para formação.

ENT – E esta partilha de estratégias, de recursos, de maneiras de fazer, falando sobre o que se fez, o que é preciso fazer, entre PEE e PER achas que é formação ou não?

PEE B - SOFIA – É formação e de que maneira! Eu acho que é mais importante do que aquela que se faz por obrigação.

ENT – Consideras que o papel do PEE tem contribuído de alguma forma para que os PER aprendam a lidar melhor com os alunos com NEE?

PEE B - SOFIA – Sim. E senão pergunta-lhes. Eu não serei a pessoa mais indicada para te dizer isso.

ENT – Voltando ao papel do PER...

PEE B - SOFIA – Penso que o papel mais importante do PER é fazer a referência, detectar sobretudo as dificuldades de aprendizagem, penso que é mais nesse sentido.

ENT – E em relação ao trabalho com os alunos com NEE?

PEE B - SOFIA – Trabalhar com eles sim, utilizando estratégias e recursos que lhes vão sendo dados ou até que eles procurem que se adequem aos alunos, mas muitas vezes os professores do Ensino Regular descuram a responsabilidade deles para nós. O PEE tem a obrigação de fazer tudo...e pôr o menino a ler só porque detectou que o menino não consegue ler muito bem, há que sacudir um bocado, entre aspas, a água do capote e dizer que o menino precisa da EE. Daí que cada vez mais há pedidos de referência e mais não sei quê e que este menino precisava de apoio.

ENT – Olha, já falamos tanto de NEE, o que entendes por NEE?

PEE B - SOFIA – Eu não estou de acordo com o DL nº3, no que se refere à definição dos alunos com NEE. Para mim um aluno com NEE é aquele aluno que, ou em termos familiares, e cada vez isso acontece mais, problemas familiares, problemas sociais e económicos, dificuldades de aprendizagem e deficiências físicas, mentais, sensoriais, motoras, problemas de saúde. É um vasto conjunto de problemas, porque não são só os meninos surdos, cegos, paráliticos cerebrais, autistas, multideficientes que têm NEE. Eu tenho uma menina...

ENT – Sim...

PEE B - SOFIA – Tenho uma aluna que não foi integrada no 3 e eu não tenho coragem devido às características da família e da criança, atendendo ao todo, eu estou a dar-lhe apoio, porque ela precisa e ela não é uma menina com NEE oficial...

ENT – De acordo com a legislação vigente não reúne as características para se atendida pela EE...

PEE B - SOFIA – Mas tem NEE...

ENT – Os PER procuram a tua ajuda para outros alunos que têm na turma, estes casos que não fazem parte do DL nº3/2008, mas que são problemáticos?

PEE B - SOFIA – Sim, sim. E eu ajudo sempre que posso, vou colaborando.

ENT – Agora falando de formação continuada, sentes necessidade de formação?

PEE B - SOFIA – Sinto.

ENT – Em que áreas?

PEE B - SOFIA – Sinto na língua gestual e no Braille que já está um bocado esquecido. Dentro dessas NEE. Por outro lado, acho também que nós devíamos ter outro tipo de acções de formação, mas não daquele tipo de acções que se faz um trabalho final e acabou.

ENT – Para ti, em que moldes deveria ser feita a formação continuada?

PEE B - SOFIA – A formação devia ser feita por psicólogos que nos orientassem e outros profissionais, a partir de experiências concretas do nosso dia-a-dia e de resolução de problemas, não do tipo só formação teórica.

ENT – Teórica, mas com uma componente essencialmente prática. No agrupamento existe algum plano de formação?

PEE B - SOFIA – Sim, eles já pediram mas ainda não está em execução por falta de verba. Já o ano passado não houve acções de formação da VISPROF, por falta de verba.

ENT – Colaboraste de alguma forma na elaboração desse plano?

PEE B - SOFIA – Sugerimos algumas formações em reunião de departamento.

ENT – Como vês esse plano?

PEE B - SOFIA – Não vejo, porque ainda não está em desenvolvimento. No entanto, a nível da formação do Ministério da Educação não foi ninguém seleccionado deste agrupamento que já tivesse formação especializada. Acho que o Ministério da Educação tem oferecido alguma formação, mas para a EE está a pecar muito por falta de oferta de formação para os PEE com especialização, que estão a trabalhar nas escolas regulares.

ENT – Como é que tu tens feito a tua formação?

PEE B - SOFIA – Tenho feito acções de formação. Fui a duas formações a Coimbra. Não tive créditos, nem me pagaram ajudas de custo.

ENT – Foste tu por iniciativa própria que te inscreveste? A formação era sobre quê?

PEE B - SOFIA – Sim, sim. Braille e orientação e mobilidade. Quando há formação, eu costumo participar sempre. Só não participo naquela formação, que não concordo com ela, naquela formação que tem de ser paga. Porque se acaba de tapar o sol com a penei-

ra. Porque essa formação paga por nós é promovida por organizações e gabinetes privados que quanto a mim não terão uma atitude correcta, ou seja, é mais um negócio do que uma formação em si.

ENT – Quem achas que devia promover a formação continuada?

PEE B - SOFIA – O agrupamento e o Ministério da Educação. Mas ao nível do agrupamento, não sei se o fará devido às medidas económicas restritivas que estamos atravessando.

ENT – Sim, sim ... que outros tipos de formação tens procurado?

PEE B - SOFIA – Procu-ro na internet, procuro livros. Aquele miúdo que eu nunca tinha tido um caso assim...

ENT – Como é que fizeste?

PEE B - SOFIA – Olha fui à internet, procurei, andei, andei até fui lá a cima à biblioteca municipal ver se havia alguma coisa sobre o assunto, mas parece-me que há muito pouco. Infelizmente os sites que até têm alguma coisa, mais informação são sites brasileiros. Mas há muito pouca informação na internet relativamente a algumas deficiências, ou porque seja um campo muito específico e também será difícil, porque cada caso é um caso, não se pode generalizar, mas eu sinto necessidade de saber...

ENT – E com as colegas de EE do Departamento costumas falar com elas, para tirar dúvidas para falarem sobre os casos que acompanham?

PEE B - SOFIA – Sim, venho aqui às reuniões de departamento e não só costumo estar com as colegas de EE e falamos. Partilhámos sim, por exemplo a PEE X tem um aluno que é muito parecido com a minha aluna X. Nós para a elaboração do Programa educativo também trocamos ideias e trabalhamos em conjunto. Nesta troca e partilha aprendemos e é assim que resolvemos os problemas que surgem no nosso dia-a-dia. Com a PEE apoia muitas dislexias, então trocamos ideias e sugestões de trabalho para trabalhar com alunos disléxicos. Mesmo livros, trocamos e fotocopiámos e assim trocamos entre nós materiais.

ENT – Achas que esse trabalho inter pares é importante e formativo?

PEE B - SOFIA – É muito importante, para mim é, porque assim estamos a trabalhar na resolução das situações e problemas que fazem parte do nosso dia-a-dia. Estamos a aprender e a resolver os problemas do dia-a-dia. Assim é que devia ser a formação contínua. Porque nós quando estamos a definir as

competências para um aluno destes, dizemos, mas “*olha lá quais são as competências*”, há sempre qualquer coisa que nos escapa. Eu digo assim “*olha o que achas para este menino, o que está pensar, tem mais ou menos as mesmas características.*” “*Eu estou a pensar fazer assim...*” “*sim, concordo.*” “*E naquela competência assim acho que seria bom fazer assim.*” Ainda ontem estivemos a falar sobre isso, eu e a PEE X. Ela apoia muitas dislexias e trocamos ideias e sugestões de trabalho para trabalhar com os alunos disléxicos. Fomos 3 PEE a uma acção de formação a Tondela, comprámos lá uns livros e trocamos e fotocopiámos e assim trocamos entre nós os materiais. Esta partilha é muito importante. Somos nós que temos que procurar e adquirir materiais e livros para nos actualizarmos.

ENT – Consideras importante essa partilha, essa troca de experiências e materiais?

PEE B - SOFIA – Então, não é! É fundamental! Acho que no agrupamento devia haver mais materiais disponíveis para que nós pudéssemos consultar e utilizar, para nos ajudar. Devia haver um investimento maior na biblioteca do agrupamento com informação actualizada e recente. Não sei se os agrupamentos têm verba para estas coisas, se não tivessem acho que devia ser as câmaras, outras entidades a promover este tipo de ajuda...

ENT – Sim é fundamental haver recursos que ajudem os professores ...

PEE B - SOFIA – ... Temos de nos actualizar constantemente, cada vez mais. É o que eu digo o que eu sei hoje, o que é hoje já não é amanhã. Cada vez mais a sociedade exige mais de nós quer em termos profissionais, quer em termos sociais, familiares pessoais, tudo... Hoje há determinado tipo de problemas com as crianças que não havia aqui há seis anos ou há dez anos atrás... Nós temos que estar sempre em actualização.

ENT – Sim e cada vez mais isso é uma exigência na nossa profissão e de todas. Bom, penso que tenho os dados que necessitava. Mais uma vez, muito obrigada pela tua colaboração.

PEE B - SOFIA – Espero que ter-te ajudado.

ENTREVISTA À PROFESSORA DE ENSINO REGULAR A1 (PER A1 INÊS)

Duração da entrevista: 1h 02min.

ENT – Eu vou começar por relembrar o trabalho que estou a desenvolver no âmbito do meu mestrado em Supervisão, que tem como título “*as dimensões pessoal e interpessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e que o objectivo desta entrevista é recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre ti e o PEE e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE...

PER A1 - INÊS – Acho que a minha primeira experiência foi contigo...

ENT – Pois, parece que sim. Quero agradecer a tua disponibilidade e de salientar a importância da tua participação ...o teu contributo é muito importante para que eu possa recolher a informação que necessito para a realização deste trabalho. Muito obrigada. Ainda gostava de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para veres a conformidade das respostas...

PER A1 - INÊS – De nada.

ENT – ...gostava também que visses esta entrevista como uma conversa e que te sentisses o mais à vontade possível.

PER A1 - INÊS – Está bem.

ENT – Então para iniciarmos a nossa conversa eu gostaria de saber, sendo PER como é que tu percepcionas a filosofia da escola inclusiva?

PER A1 - INÊS – Inclusiva, inclui algo, algo esse que é a inclusão destas crianças com problemas, dentro da escola... é a isso que te estás a referir?

ENT – Escola Inclusiva ... Será só a inclusão de crianças com problemas ou terá uma perspectiva mais abrangente?

PER A1 - INÊS – Para mim uma escola inclusiva é quando recebe todo o tipo de crianças da comunidade, sejam elas alunos com problemas ou não. Para mim os alunos são todos iguais...

ENT – Então para ti será uma escola em que todos os alunos tenham o seu lugar?

PER A1 - INÊS – Exactamente. A escola receber todos os alunos...

ENT – Ao receber todos os alunos a escola vai ter de se reorganizar, ou não?

PER A1 - INÊS – Exactamente, mediante os alunos que a ela chegam.

ENT – Como é que tu vês a escola inclusiva?

PER A1 - INÊS – É assim. Esta escola tem uma grande diversidade de alunos e procura fazer com que eles se sintam bem...

ENT – Sim, a escola inclusiva tem de atender a uma grande diversidade de alunos... Nesta escola concretamente, podes afirmar que caminha para uma escola inclusiva?

PER A1 - INÊS – Aqui esta escola, eu acho que sim, porque nós temos aqui muitas crianças com problemas muito diferenciados, inclusive eu tenho um aluno que é cego.

ENT – Então, consideras que esta escola procura ser uma escola inclusiva?

PER A1 - INÊS – Sim, na medida em que recebe, acolhe e trabalha com alunos com problemas. E não estou só a falar de problemas de saúde, mas também etnias diferentes, por exemplo, ciganos, imigrantes...

ENT – Então, em síntese, o que para ti uma escola inclusiva?

PER A1 - INÊS – Que aceita qualquer tipo de criança. Todas as crianças para mim são iguais, percebes?! Mas que aceita toda a criança.

ENT – E ao aceitar, o que faz esta escola?

PER A1 - INÊS – Esta escola, do meu ponto de vista, melhor não podia fazer.

ENT – Sim, mas concretamente o que é que esta escola faz?

PER A1 - INÊS – Esta escola tenta arranjar forma, mesmo ao nível de estruturas físicas, arranjar forma de ...essas crianças poderem estar dentro da escola, sentirem-se à vontade deslocarem-se, porque a gente vê logo à entrada da escola uma rampa de acesso, por exemplo. Eu sei por aquilo que já me apercebi há aqui alunos de etnia cigana, em que houve a preocupação de inseri-los e integrá-los numa turma de PCA. Não é no 1.º Ciclo. Eles estavam bem integrados aqui nesta escola. Essa turma foi criada no sentido de dar respostas a esses alunos e outros que tinham dificuldades em seguir o percurso escolar dito normal. Eu vejo que eles estão bem integrados aqui na escola.

ENT – Então a escola terá de se organizar de forma a dar respostas de qualidade e eficazes para todos os alunos, de forma a responder às suas necessidades, tornando-se assim numa escola inclusiva, não será?

PER A1 - INÊS – Exactamente.

ENT – Do ponto de vista da sua concretização que dificuldades sentes na sua implementação?

PER A1 - INÊS – Não sinto muitas dificuldades, porque até hoje tenho trabalhado com turmas muito homogêneas, não é...

ENT – Sim...

PER A1 - INÊS – ...E se há alguma criança na turma, que não acompanhe tão bem, eu costumo colocar essas crianças perto de mim e dou-lhes mais atenção, faço um trabalho mais individualizado e também utilizo aquela técnica que é colocar alunos bons, que aprendem com facilidade com alunos menos bons e há ali uma inter-ajuda entre colegas.

ENT – Sendo PER como encaras a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares?

PER A1 - INÊS – A minha experiência a trabalhar com crianças com NEE é muito pouca, sabes... Mas sou favorável.

ENT – Sim ... e da tua experiência achas que a comunidade educativa está sensível à inclusão educativa de crianças com NEE?

PER A1 - INÊS – É assim, eu estou sensível, eu não rejeito nenhum aluno. Para mim são todos alunos. Mas é assim, eu não tenho grande experiência com esses alunos...

ENT – Mas, tens alunos com NEE na tua turma?

PER A1 - INÊS – Sim, tenho dois. Um aluno quase que é cego, mas de ajuda ele quase que não precisa. É assim uma criança fora do vulgar...

ENT – Sim ... qual é a percepção que tens em relação, por exemplo, aos colegas do Ensino Regular?

PER A1 - INÊS – Tudo me leva a pensar que sim, que estão sensíveis. Também acho que, se fosse aqui há alguns anitos atrás dizia-te que não, mas agora, neste momento, acho que sim. Os professores estão receptivos aos alunos com NEE. Apesar de não ter tido grande experiência, já estive numa escola, em que eu não tinha alunos, mas uma colega tinha um menino com Paralisia Cerebral e outras complicações. De facto fazia-me confusão olhar para o menino Repara, antes de ter dado aulas nessa escola eu dizia sempre *“por amor de Deus não me calhe uma criança destas, porque eu não sei lidar com estas crianças”*, eu não sei... enfim eu...fazia-me confusão.

ENT – E neste momento não te faz confusão?

PER A1 - INÊS – Não, não me faz tanto.

ENT – Porquê essa mudança?

PER A1 - INÊS – Porquê? Porque... entretanto a colega é que quis ficar a trabalhar com ele. Ficou com o menino e eu olhava para o menino e metia-me confusão, porque ele baba-se, ele hm ...pronto, tudo isso. Tinha assim... hm mas depois comecei a notar que essa criança sempre que ouvia a minha voz, ria-se imenso e ele começou a cativar-me e foi dos miúdos que eu adorei. Não fui professora dele, mas gostei tanto dele... olha foi um amor!

ENT – O que te fez mudar de atitude?

PER A1 - INÊS – Foi mostrar-me, foi ele provar-me, no fundo... ele provou-me que eles são crianças que sabem amar e que gostam de ser amadas...

ENT – Se calhar não são tão diferentes assim, todos gostamos que gostem de nós ... concretamente nesta escola, achas que toda a comunidade educativa percebe a inclusão educativa de crianças com NEE da mesma maneira?

PER A1 - INÊS – Eu acho que não. Há colegas que não são tão sensíveis...

ENT – Estás a referir-te aos professores de Educação Especial ou aos professores do Ensino Regular?

PER A1 - INÊS – Aos PEE.

ENT- Sim, qual é então a tua percepção em relação aos PEE?

PER A1 - INÊS – E porquê? E eu vou referir-me novamente a esta escola, porque é nesta escola que eu estou. Temos aqui uma menina, que por acaso não está agora no 1.º Ciclo, hm ...que é uma menina diferente e...há um elemento nesta escola de Educação Especial que nega-se a trabalhar com ela, porque ela grita, porque isto ...é a forma dela ... quantas e quantas vezes eu não encontro essa menina no corredor e converso com ela. Se ela está a ter uma atitude mais de gritar ... é assim, é a expressão dela e acho que essa pessoa não é sensível para com ela.

ENT – Portanto, sentes que há diferenças entre os PEE, na forma de encarar os alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – O que me choca, o que me chocou...

ENT – A inclusão educativa não é um processo pacífico... achas que nesta escola há PEE que não têm tanta sensibilidade, ou melhor não estão tão sensibilizados para trabalharem com as diferentes problemáticas de alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – Não. Eu não disse PEE eu disse um professor...

ENT – Certo, um PEE...

PER A1 - INÊS – Com o qual eu não tenho relacionamento profissional, pronto. Eu falo com a pessoa, sou colega, não lhe digo a minha opinião, nem falo sobre isso com a pessoa, porque não tenho nada a ver, mas vejo essas atitudes que eu não gosto...

ENT – E em relação aos outros PEE?

PER A1 - INÊS – Fantásticos! Muito, muito sensíveis...

ENT – Como se manifestam?

PER A1 - INÊS – Olha, estas crianças estão sempre à espera de um sinal de atenção e de carinho. E eles dão essa atenção esse carinho, preocupam-se imenso e se for preciso estão cá, se há algum problema com uma criança dessas, já não estão dentro do horário e estão cá. E vêm cá de propósito para estarem com essas crianças.

ENT – E os PER, achas que estão sensíveis à inclusão educativa de alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – Tudo me faz crer que sim. Se calhar vivo nessa ilusão...

ENT – E em relação às auxiliares da acção educativa, como vês o trabalho delas... achas que estão sensíveis?

PER A1 - INÊS – Nesta escola estão sensíveis. Nesta escola nós andamos no corredor e vemo-los a tratar essas crianças com imenso carinho. Aliás, há aqui funcionárias que são do melhor.

ENT – Em relação aos pais dos alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – Isso já não sei. Mas o que me dá a entender é que eles realmente fazem questão de inseri-los nas escolas regulares.

ENT – E os pais dos alunos sem NEE, como se manifestam em relação à inclusão de alunos com NEE na turma dos filhos? Na tua turma, por exemplo, como reagem?

PER A1 - INÊS – Eu tenho dois alunos. Aceitam perfeitamente.

ENT – Aceitam perfeitamente, não levantam qualquer obstáculo ou questão?

PER A1 - INÊS – Os meus encarregados de educação aceitam. Dá-me a entender que sim, mesmo nas reuniões quando há o encontro. Aceitam bem!

ENT – O que poderá ser feito no sentido da inclusão educativa seja efectiva? Por exemplo, que papel poderás ter nessa sensibilização?

PER A1 - INÊS – Não sei.

ENT – O que fazes ou podes fazer como PER, na tua turma?

PER A1 - INÊS – O que eu faço? No dia-a-dia, o que eu faço e, já aconteceu aqui, é mostrar e falo agora do meu aluno cego, é ... mostrar que este aluno ... hm ... é igual ou melhor do que uma grande parte dos meninos que aqui estão, se não for a maior parte mesmo...

ENT – É igual ou melhor em que medida?

PER A1 - INÊS – Quando há algo que acontece, no dia-a-dia, com esses meninos eu costumo dizer que “*é o sermão e a missa cantada*”...eu tento sensibilizá-los para isso

ENT – Hum, hum...

PER A1 - INÊS – ... eu tento sensibilizá-los para isso. Aqui há uns tempos atrás, houve um menino dum 5º ano, que passou pelo aluno que referi, com um isqueiro e queimou-lhe o cabelo da frente Bastou essa chama para o pouquinho que ele vê, deixar de ver ... e o meu aluno disse “*eu não sei quem foi*”. Mas houve alguém que disse “*foi daquela turma*”. Bem, eu entrei na turma, eu estive aí 20 minutos com o outro professor e falei à turma, porque... eles acham que as crianças são muito mazinhas e neste caso até foram mazinhas...

ENT – Sim...

PER A1 - INÊS – ... a ideia que eles tinham era “*Ah, ele é um cego! Sai daqui, oh cego não vês!*” Era essa atitude que tinham com o meu aluno. Eu fiz-lhes ver que um dia eles também podem ser cegos ...

ENT – Tiveste uma conversa com eles...

PER A1 - INÊS – Tive uma conversa com eles e mostrei-lhes que uma criança que só recebeu os manuais escolares no mês de Janeiro, porque o 1.º período não teve um único livro e tirou sempre muito bom nas fichas ... um menino que anda de bicicleta e é cego ..., um menino que não tropeça nem bate nas paredes, um menino que faz tudo o que eles fazem e mais alguma coisa não é diferente Pelo contrário, ele é muito especial. É verdade! Ele ouve, o grau de audição dele é muito maior que o deles ...hm ... de atenção, de tudo. Falei-lhes de tudo, tudo. Sei lá! Já nem sei o que lhes disse. Eu mostrei que, afinal, este menino não é nenhum deficiente, ele não precisa dos olhos para ver, ele tem outras coisas ... e ele faz tudo aquilo o que eles fazem. A única coisa que ele não faz é ver televisão. Depois desta conversa enorme que eu tive com eles, eles hoje passam por ele e cumprimentam-no, passam por mim e perguntam-me por ele...

ENT – Pelo que acabas de dizer é necessário falar com os outros alunos, há que preparar as crianças, explicar-lhes as

diferenças, realçando aspectos positivos que as crianças com NEE têm...

PER A1 - INÊS – Exactamente. Sabes que no ano passado quando eu comecei a trabalhar com este aluno com NEE, ele estava à beira de uma depressão. Ele não vivia cá em Viseu, veio para cá... Ele acabou por descobrir que há uma coisa que não conseguia fazer. Ele conseguia fazer tudo o que uma criança da idade dele faz, mas não conseguia fazer uma coisa que era ver televisão, e ele entrou em depressão ...

ENT – Sim ...

PER A1 - INÊS – Pronto! Eu batalhei e fiz ver aos colegas e, hoje... ele, às vezes, até brinco com ele *“oh D, então não vistes o colega que te queimou o cabelo?” “Eu não professora. Estava com os olhos fechados”*. Ele brinca com a cegueira, agora.

ENT – Para além das conversas que tens, utilizas estratégias ou actividades dentro da sala com o objectivo de sensibilizar os teus alunos?

PER A1 - INÊS – Não tenho nada específico. Este aluno nega-se a ser diferente dos outros...

ENT – Estou a referir-me à sensibilização junto dos colegas dele, dos seus pares...

PER A1 - INÊS – Não, não há necessidade.

ENT – Achas que as conversas que manténs com o grupo são suficientes para que os outros alunos percebam e se crie um bom ambiente dentro da sala de aula?

PER A1 - INÊS – Sim, são suficientes. Há um bom ambiente dentro da sala de aula, de aceitação e de ajuda. Aliás nós descobrimos agora na segunda-feira que o aluno está a piorar ...

ENT – Sim...

PER A1 - INÊS – ...e tivemos uma conversa e são os próprios colegas a dizer. Os colegas sabem, porque nós partilhamos as coisas na aula, nós conversamos muito. Tiramos muitos períodos para conversar, para... somos um grupo de amigos, que falamos dos nossos problemas e partilhamos em grande grupo.

ENT – São privilegiados tempos para fazer essa partilha?

PER A1 - INÊS – Exactamente. Quando algum menino aparece com algum problema que a gente note, aí tentamos resolver ali, num grupo de amigos. Eu sou a amiga, não sou a professora ... Neste momento são os próprios colegas que sabem que o coleguinha tem a tensão dos olhos muito alta e que precisa dormir mais horas do que aquilo que

dorme. São eles próprios, os colegas a dizer *“ Oh D, vê lá se hoje te deitas às oito!”*

ENT – São os colegas que se preocupam e tentam ajudá-lo...

PER A1 - INÊS – Exactamente. Ontem deu na televisão, a seguir às notícias, não sei em que canal era... hm... um programa não sei qual era, que são trinta minutos, que era a história de um arquitecto que ficou cego de repente ... e foi essa história toda, o desenrolar como é que ele encarou a situação. Foi interessantíssimo porque os meus alunos viram. E quando aparece alguma coisa que está relacionado com a vivência deles, porque eles vivem com o aluno D, eles interessam-se logo e, são os primeiros a chegar à sala de aula e a abordarem os assuntos. Hoje às oito da manhã era esse o assunto. *“ Oh D, tu ouviste e não sei quê...”* e lá foi mais um período de conversa.

ENT – No início quando pegaste na turma, manifestavam-se da mesma forma?

PER A1 - INÊS – Não, acho que não. Eu acho que eles foram construindo, fomos construindo em conjunto. Eu sou uma gabarolas! Porquê? Porque quando eu entrei na turma, primeiro assustei-me *“Meu Deus, vou trabalhar com um cego! E agora? Eu não percebo nada de Braille, eu não sei...”*. Bem, eu vi-me assim com um problema nas mãos.

ENT – Sim ...Eu gostava que me falasses sobre o que sentiste no início quando soubeste que ias ficar com a turma...mas antes gostava de saber quantos alunos tem a tua turma?

PER A1 - INÊS – A minha turma é um 4.º ano e tem 22 alunos. Eram 23 agora são 22.

ENT – Já me disseste que no ano passado já trabalhavas com eles. Há quanto tempo trabalhas com esta turma?

PER A1 - INÊS – Desde inícios de Dezembro de 2007.

ENT – Então, este ano lectivo deste continuidade ao trabalho com a turma. Já sabias que tinhas alunos com NEE? Conta-me como te sentiste quando pegaste na turma.

PER A1 - INÊS – Disseram-me na hora. A colega tinha acabado de entrar para a reforma e eu saí duma escola e, nesse mesmo dia, fui colocada nesta escola a leccionar esta turma.

ENT – Olha, como encaraste a turma?

PER A1 - INÊS – Quando me disseram que eu tinha um cego, eu coloquei às mãos à cabeça e disse assim *“Bem, estou tramada! Agora é que eu me vou ver grega com a situação”*.

ENT – Tens um aluno que é cego e o outro aluno?

PER A1 - INÊS – Sim, o outro tem Síndrome de (?)

ENT – ... Asperger? Autismo?

PER A1 - INÊS – Exacto. Ele não é bem autista...

ENT – Asperger é um tipo de autismo...conta-me lá a tua experiência...

PER A1 - INÊS – ... hm ... eu entrei na sala e vi logo o aluno cego. Ele estava lá, assim com um aspecto de menino da aldeia, ali fortalhão, gordinho Ele virou-se logo para mim e disse-me assim *“Oh, oh senhora, oh, oh senhora, eu já estou farto aqui do meu lugar”*.

ENT – E então?

PER A1 - INÊS – Ele estava no fundo da sala, mas depois explicaram-me o porquê. Ele tem lá o PEE três vezes por semana e a máquina de Braille faz muito barulho e depois os outros meninos atrás não ouviam. Pronto, já o pus mais à frente.

ENT – Ele utiliza Braille, certo?

PER A1 - INÊS – Sim. É então o que é que aconteceu? Aconteceu, o que para mim foi uma grande surpresa. Quando eu vi que aquele rapaz, aliás foi um grito de alegria, quando eu vi que aquele rapaz é super autónomo, não precisa de mim para nada, aliás o PEE, às vezes, eu viro-me para ele e digolhe *“colega, se quiser ir dar apoio a uma outra criança que tenha mais necessidade esteja à vontade porque eu trabalho bem com ele”*.

ENT – Neste momento, mas no início era assim?

PER A1 - INÊS – Neste momento até eu própria já sei, o aluno D ensinou-me...

ENT – Eu gostava de saber o que é que tu pensas que contribuiu para essa mudança na forma de encarares concretamente este aluno?

PER A1 - INÊS – Olha o que contribui em primeiro lugar é que eu adoro os meus alunos e quando vi este aluno a chamar-me *“oh senhora...”* eu achei a coisa mais linda e maravilhosa do mundo, percebes?!

ENT – Sim...

PER A1 - INÊS – ...e foi tão cativante, tão cativante aquela simplicidade dele, que eu cai de amores pelo rapaz...

ENT – Criaste logo uma relação afectiva

...

PER A1 - INÊS – Logo, imediatamente.

ENT – No entanto, tu precisavas de trabalhar com ele, e como disseste ele utiliza Braille que é uma técnica específica para

cegos. Como fizeste, como procuraste a informação em relação à problemática deste aluno e ao Braille?

PER A1 - INÊS – Em primeiro lugar, esta escola ajuda imenso e o aluno tem um professor de EE, que vem à sala vê os trabalhos dele, corrige... Aliás, ele escreve, não é?! E depois corrige... depois eu também achei extremamente interessante e andei à procura de uma alguma acção de formação que me pudesse ajudar.

ENT – Então procuraste acções de formação e conseguiste?

PER A1 - INÊS – Procurei, mas não houve. Neste momento estou inscrita numa.

ENT – Então não conseguiste nenhuma acção de formação.

PER A1 - INÊS – A formação que houve não era para mim. Era mesmo para os Professores de EE.

ENT – Então como fizeste, a quem recorreste desde Dezembro até hoje, para conseguires trabalhar com este aluno?

PER A1 - INÊS – Eu não procurei ninguém, a sério, não procurei ninguém. Tenho o professor do aluno e foi ele que me deu informação, que me orientou no trabalho com o aluno D.

ENT – Então foi o PEE que te ajudou, que te orientou, que te deu informação sobre trabalhar com este menino.

PER A1 - INÊS – Exactamente, foi ele. Agora, é assim, a dificuldade de trabalhar com este aluno é quase nula, porque ele é um aluno com uma capacidade de aprendizagem fantástica.

ENT – Sinto que tens um carinho muito especial por esse aluno...gostava que me falasses também do outro aluno com NEE que tens na turma.

PER A1 - INÊS – E falo. Falo um por um, se quiseres.

ENT – Eu gostava que falasses particularmente dos alunos com NEE. No dia-a-dia como desenvolves o trabalho com eles?

PER A1 - INÊS – Normalmente. Eles... quando há um colega... aliás, eu tenho a disposição na minha sala...que é um bom aluno e um aluno médio...

ENT – Nas carteiras?

PER A1 - INÊS – Aquilo é tudo em filinha, sim, não, sim, não e, às vezes, há aquele ruído maior na sala quando há uma actividade e um aluno tem mais dificuldade e o colega do lado vai ajudar, explicar-lhe. Há muita inter-ajuda entre eles.

ENT – Utilizas estratégias que favoreçam a colaboração entre os alunos?

PER A1 - INÊS – Exactamente. Assim também acontece entre os alunos com NEE e os outros. Há sempre um par que os ajuda quando necessitam.

ENT – E esse par é sempre o mesmo colega ou é rotativo?

PER A1 - INÊS – Dentro da sala de aula é rotativo, mas quando há trabalhos de grupo ou de pesquisa, porque os alunos com NEE também fazem, o aluno D tem um par que é um colega que vive no prédio dele e que se torna mais fácil para ele trabalhar com esse colega. Funcionam muito bem! Lindamente!

ENT – Fazem as mesmas actividades que os restantes alunos das turmas?

PER A1 - INÊS – O aluno D faz tudo igual aos colegas. A única actividade que ele, de facto, não faz é trabalhar, por exemplo, o padrão, porque isso...mesmo a circunferência, nós temos o compasso dele e trabalhamos com o compasso com ele.

ENT – Sim, determinados conteúdos. As estratégias que utilizas são definidas por ti, pelos PEE, com a colaboração de ambos, como fazem?

PER A1 - INÊS – Com a turma em si, são por mim. Para os meninos com NEE é com os PEE também, claro!

ENT – Como fazem a articulação do trabalho, tu e os PEE, quer seja, o PEE que trabalha com o aluno cego, ou o PEE que trabalha com o aluno com Síndrome de Asperger?

PER A1 - INÊS – Olha é assim: com o aluno com Síndrome de Asperger, a colega há um período que ela não está na sala de aula...

ENT – Como é que fazes quando a PEE não está?

PER A1 - INÊS – O aluno com Síndrome de Asperger faz as mesmas coisas que os outros.

ENT – Faz todo o tipo de trabalho, sem necessitar de adaptações curriculares ou estratégias diferentes? Participa em grande grupo?

PER A1 - INÊS – Faz tudo sem qualquer adaptação. Ele é muito autónomo não precisa de ajuda. Apesar do problema que tem é uma criança muito inteligente. Tem de ser controlado... aqueles instintos dele. O ano passado quando eu vim ele estava no fundo da sala e, realmente ele de vez em quando levantava-se e ria-se sem sentido nenhum, ou pegava nalguma palavra minha e já fazia um filme, porque ele tem uma imaginação assim muito fértil. E ele gosta de tudo o que

tenha a ver com biologia. E comecei a notar que ele divagava, andava sempre no mundo da lua...

ENT – A sua posição na sala de aula, achaste que não era a melhor...

PER A1 - INÊS – Não era a melhor para ele e conversando com a PEE, decidimos colocá-lo à frente. Eu quero-o ao pé de mim, porque assim eu sei que ele não se vai levantar de repente, porque ele estava sozinho numa mesa de dois lugares. Quando vinha a colega sentava-se ao lado dele. Agora a PEE dá-lhe apoio à frente...

ENT – Portanto, essa estratégia foste tu que propuseste à PEE?

PER A1 - INÊS – E a PEE concordou, aliás ainda não me tinha dito nada, mas já tinha pensado nisso...

ENT – Se calhar estavam a trabalhar juntas ainda há pouco tempo...

PER A1 - INÊS – Exactamente, foi logo no início quando peguei na turma. O resultado foi fantástico! Ele estava no fundo da sala e passou para a frente.

ENT – Sim, deu bom resultado. Voltando ao trabalho desenvolvido por ti e os PEE, como fazem?

PER A1 - INÊS – Trabalhamos juntos. É assim, em questões de organizar a aula, para eles?

ENT – Sim, em termos de trabalho com estes alunos...

PER A1 - INÊS – Isso faço eu.

ENT – Como seleccionam as estratégias, as actividades? Em conjunto, cada um por si, como fazem?

PER A1 - INÊS – É assim. Para estes meninos nós não temos actividades diferentes. Estes meninos aprendem exactamente como os outros.

ENT – Não há necessidade de flexibilização curricular, não há necessidade de adaptações curriculares, não têm ritmos de trabalho diferentes?

PER A1 - INÊS – Não, não!

ENT – Não há necessidade de implementar estratégias diferentes?

PER A1 - INÊS – Não. Agora a única coisa que de facto há é, em relação ao aluno com Síndrome de Asperger, que também tem... como é que se diz? No escrever dá erros...

ENT- Dificuldades na ortografia?

PER A1 - INÊS – Não, na escrita.

ENT – Dislexia?

PER A1 - INÊS – Sim, dislexia.

ENT – Associada ao Síndrome de Asperger...

PER A1 - INÊS – Aí, a PEE trabalha com ele, fora da sala de aula, por isso é que ele é retirado, porque ele perde-se na aula. Ele é retirado da sala ... ela perguntou a minha opinião e eu concordei. Nesse período que está com a PEE, eu faço outra actividade com a turma, de maneira a que ele não perca matéria alguma. Nesse período ele é retirado da sala para trabalhar com a PEE, na língua portuguesa.

ENT – Conversam, tu e a PEE sobre o trabalho que é desenvolvido fora da sala de aula? Sabes o que ela faz?

PER A1 - INÊS – Sei que trabalha especificamente os problemas da escrita.

ENT – Têm tempos formais ou informais para se encontrarem para falarem sobre os alunos?

PER A1 - INÊS – Não há muitos tempos, de facto, não há. Falamos como é que é o aluno, se continua a dar muitos erros ..., nos intervalos informalmente.

ENT – Não existem tempos pré-estabelecidos para estarem juntas?

PER A1 - INÊS – Não, não.

ENT – E sentes necessidade disso?

PER A1 - INÊS – Neste caso até não. Para o tipo de criança que é não. Aliás nós agora ...hm... a última coisa que estivemos a falar foi experimentarmos ...hm ... o aluno começar a escrever só com letra maiúscula ... e a conclusão que nos chegamos é que ele dá muito menos erros, mas muito menos...

ENT – Quem sugeriu essa estratégia?

PER A1 - INÊS – Foi até a mãe, pois apercebeu-se a trabalhar com ele que ele dava menos erros. Falou comigo, eu falei com a PEE e ela disse “*vamos tentar*”. Mas eu não me importo que ele escreva com letra maiúscula. No entanto, como ele está no quarto ano, ele tem também de escrever com letra minúscula, porque vai fazer provas de aferição e não é aceite só a letra minúscula. Ele fez uma ficha e eu disse-lhe para ele escrever também com letra minúscula e ele começou a escrever e começou a aumentar os erros...

ENT – Ele escreve com menos erros, mas depois tem as provas de aferição e não pode utilizar só letra maiúscula, é isso?

PER A1 - INÊS – Parece que sim. A PEE também não sabe bem. É um assunto que nós temos que ir ver, pois seria bom para ele. Ele sente-se mais confiante. Há outra coisa que falamos, naquelas conversas informais, que é como corrigimos, por exemplo. Eu pessoalmente não sei, porque é a primeira vez que tenho um aluno assim. A

PEE deu-me orientações para corrigir os trabalhos, no sentido de não valorizar o erro do aluno. Pronto, são estratégias que ela me vai sugerindo e eu vou aplicando na sala.

ENT – É importante para ti existir esta partilha?

PER A1 - INÊS – Sim.

ENT – Sentes mais segurança na gestão das situações do teu dia-a-dia com o seu apoio?

PER A1 - INÊS – Isso é óbvio. Quando eu não tenho experiência nenhuma com uma criança destas, não é?! Uma criança disléxica, agora estou a falar na dislexia, eu não sei. E se ela me disser, ajuda-me e assim estamos a ajudar o aluno.

ENT – Sim e concretamente em relação à dislexia, como procuraste a informação?

PER A1 - INÊS – Quando foi com o aluno com Síndrome de Asperger e Dislexia, eu disse “*que síndrome é este, agora inventam cada palavra?*” A PEE tomou a iniciativa de vir falar comigo e sempre que há algum problema ou que o aluno está a tomar um medicamento diferente ela diz-me sempre “*Olha que está a passar-se isto e isto com o aluno...*” Eu estou sempre a par da situação, só que não é numa reunião, ou num tempo marcado. É informalmente e dá muito resultado.

ENT – E nesses momentos, falam dos sucessos e insucessos?

PER A1 - INÊS – Falamos e vemos o que é melhor fazer, o que não tem dado muito resultado. Aliás, nem conversamos só acerca do aluno com NEE, conversamos sobre todos os alunos, porque ela estando dentro da sala, conhece todos os meninos. E se há algum menino que a gente começa a verificar que algo não está bem, ela está lá e ajuda e conversamos sobre isso. Nós conversamos acerca de todos.

ENT – Pelo que já me apercebi tens dois PEE, um PEE para o aluno cego e outra PEE para o outro aluno. Com que frequência os teus alunos têm apoio?

PER A1 - INÊS – O meu aluno cego tem três horas por semana distribuídas por 3 dias, 2^a, 4^a e 6^a, portanto uma hora por dia. O aluno com Síndrome de Asperger tem apoio à 3^a e 5^a, uma hora de cada vez.

ENT – E em relação ao tipo de apoio que beneficiam, o aluno com Síndrome de Asperger, pelo que me apercebi tem apoio directo dentro e fora da sala de aula, não é? E o teu outro aluno?

PER A1 - INÊS – Sim, o meu outro aluno tem sempre apoio dentro da sala de aula. No

fundo, ele praticamente não tem apoio directo, o PEE vai lá, vai ver o trabalho que ele fez que eu desenvolvi com ele, há coisas que eu não consigo ver, não sei se ele tem algum erro...

ENT – Claro.

PER A1 - INÊS – ... vai e escreve na própria folha que o aluno escreveu, escreve a manuscrito e escreve com os erros todos do aluno e depois nós vamos ver o que precisamos de trabalhar, quais as dificuldades que o aluno tem ou eu também digo “*olha, tens de trabalhar agora com ele a divisão*”, pois está a ser muito complicado, percebes? Há este diálogo, sempre.

ENT – Sim, sim...

PER A1 - INÊS – Apoio, apoio directo sempre, ele não tem. O PEE apoia-me mais no trabalho que eu desenvolvo com o aluno. Quando ele não percebe alguma coisa, então o PEE trabalha directamente com ele. Foi, por exemplo, agora com a divisão com dois algarismos, porque é muito complicado na máquina. O PEE veio cá mais dias e também acontece eu dizer-lhe para ele ir dar apoio a alunos que precisem mais. Quando eu preciso, o PEE também está cá.

ENT – Sim, há flexibilidade da parte do PEE, de acordo com as necessidades de apoio mais directo ao aluno. Sentes que podes contar com o seu apoio e a sua ajuda quando é necessário?

PER A1 - INÊS – Exactamente.

ENT – Na tua opinião de quem é a responsabilidade dos alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – De todos: minha, do PEE, da família e da própria escola.

ENT – Como é que tu vês a relação estabelecida entre ti e os PEE?

PER A1 - INÊS – Eu acho que é uma relação muito boa, produtiva e enriquecedora.

ENT – No teu entender para que isso aconteça, o que está na sua base?

PER A1 - INÊS – O bom relacionamento que nós temos, o facto de trocarmos ideias, de conversarmos muito, acho que é o meu espírito, o meu ego. (risos) É o relacionamento aberto que eu tenho com os meus alunos e esse relacionamento reflecte-se nos professores que estão na minha sala. Porque é assim, quem está lá na sala é para ajudar e para achar aquela aula divertidíssima e vamos p’ra frente. Se há alguma coisa que correu menos bem também estão lá para ajudar e é esse espírito de trabalharmos para o mesmo objectivo que cria esta relação boa. Eu sei se tiver algum problema, alguma dúvida, eu sei que vou bater aquelas duas

portas e que eles estão lá e que me esclarecem perfeitamente e ajudam-me. Ah, isso é!

ENT – Sentes que tens tido experiências gratificantes com os PEE?

PER A1 - INÊS – Muito e ensinam-me muito. Aliás eu já disse a um dos PEE “*olha, mete-te a pau que eu vou-te pôr no olho da rua, vou para o teu lugar*” (risos). Para quem já faz o *Sudoku*, em Braille, para o aluno D... eu agora já estou como uma criança que encontrou a chupeta. Eu agora já sei trabalhar com os compassos lá do aluno D e essas coisas todas.

ENT – Então consideras que foi a relação que tu e o PEE estabeleceram que permitiu que sintas hoje essa satisfação e desenvolvias o trabalho com o teu aluno com NEE?

PER A1 - INÊS – Sem dúvida.

ENT – O que achas que o PEE deve saber para te ajudar a trabalhar com os alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – Ele deve saber de tudo um pouco. Conhecimentos científicos, técnicas, sugerir estratégias, um pouco de tudo.

ENT – E em termos de perfil pessoal?

PER A1 - INÊS – Saber trabalhar connosco, formar uma equipa de trabalho, colaborar connosco e nós com eles. Transmitir confiança e segurança naquilo que faz e diz.

ENT – Sentes necessidade de formação para trabalhar com estes alunos com NEE ou a relação que tens estabelecido com os PEE tem sido suficiente?

PER A1 - INÊS – A formação é sempre importante, mas os PEE têm ajudado bastante. Só fui uma vez a uma acção de formação sobre autismo, porque a minha irmã que tirou o curso de Psicopedagogia me inscreveu para não ir sozinha. Eu fui e achei interessantíssimo. Pronto! Acho que é pena, que nós PER não tenhamos mais formação na área da EE. Aliás, também não nos interessamos, porque não somos professores de apoio, da EE, mas isso não quer dizer que nós não tenhamos interesse e não a procuremos.

ENT – Claro! Olha que tipo de formação tens realizado?

PER A1 - INÊS – Neste momento estou a fazer a formação do PNEP.

ENT – Consideras que essa formação está a ajudar-te a encontrar respostas para trabalhar com os alunos inclusivamente alunos com NEE?

PER A1 - INÊS – Muito.

ENT – De que forma?

PER A1 - INÊS – É assim, ensinou-me diversas estratégias, que não me passavam pela cabeça, com graus de dificuldades diferentes. A professora da formação dá sugestões de actividades que dá para aplicar do primeiro ao quarto ano. Não é uma actividade só para o primeiro ano, só para o segundo ano, só para o terceiro ano... A mesma actividade pode ser trabalhada de diferentes formas, é óbvio, mas nos 4 anos. Depois as actividades que ela nos dá são tantas que nós podemos perfeitamente adaptá-las à turma, de maneira a que haja ali ... uma diversificação de actividades, consoante os alunos que temos. Agora estivemos a falar de ditado. Há aquele ditado antigo, em que se dita pausadamente para os meninos e se faltar uma palavra voltamos a repetir Ela ensinou-nos dez formas diferentes de fazer ditados, que, de facto, nunca me passou pela cabeça. Aliás, já seleccionei três ou quatro que eu vou aplicar brevemente na minha turma.

ENT – Sim, parece-me bastante interessante. Na tua opinião, o que é que consideras que a formação continuada deve valorizar?

PER A1 - INÊS – Eu sou muito pela prática. Acho que aprendemos mais com a prática do que com a teoria, muito honestamente. Aquilo que aprendo nas formações aplico no meu dia-a-dia. Porque eu, quando andava a tirar o curso, na teoria, ninguém me ensinou nada do que eu hoje estou a aprender, nada! E, quando iniciei a minha vida como professora, tudo o que tinha aprendido nas cadeiras de teoria não me serviu praticamente para nada...

ENT – Sim ...

PER A1 - INÊS – ... O que me serviu foi estar neste mundo, agora safa-te, arranja estratégias e tenta dar as aulas como deve ser. E, foi assim, com o dia-a-dia. Eu tenho formação de E.V.T. para o 1.º Ciclo. Eu tive, de facto, estágio no 1.º Ciclo o que eu acho muito ... hm ... não foi suficiente. Foi muito insuficiente e, é com a prática que eu estou a aprender. A formação que estou a fazer que é a formação do PNEP, estou a gostar imenso, porque me ensina e eu tenho essa necessidade de aprender. Não quer dizer que eu fosse melhor ou pior. Eu dou sempre o meu melhor, entendes?! No entanto, temos tido uma sobrecarga tão grande, tão grande, que não temos tempo para nada... Eu não concordo que tenhamos de fazer reflexões, portefólios e afins, porque onde está o tempo

para prepararmos aulas, afinal?! Andamos todos a correr...

ENT – Isso é verdade!

PER A1 - INÊS – Eu toda a minha vida fiz formações. Lembro-me por exemplo, quando estive em Lousada, foi no 2.º ciclo, há seis anos atrás, eu tive uma formação que era sobre *Powerpoint*. As minhas aulas de Estudo do Meio eram dadas com recurso ao *powerpoint*...

ENT – E em relação à pessoa do professor, achas que a formação que tens realizado valoriza a pessoa do professor?

PER A1 - INÊS – Olha esta do PNEP acho que valoriza a pessoa. Estou a gostar e estou a aprender com ela. Agora há outras que acho que não. Eu aliás, há dois anos estive numa que acabei por desistir. Eu disse *“Olhe, não vale a pena! O senhor formador está a começar pelo telhado e eu não tenho os alicerces feitos.”* Não valia a pena. Havia lá meia dúzia de pessoas que tinham os alicerces, as janelas e tudo e as outras não. Ele queria era trabalhar com aqueles que tinham. Eu deixei-o à vontade, acho que fui a única a desistir.

ENT – Neste agrupamento tens conhecimento da existência de algum Plano de formação?

PER A1 - INÊS – Tenho, tenho. Este ano já houve formação na biblioteca.

ENT – Contribuíste de alguma forma para esse plano?

PER A1 - INÊS – Não. A única formação que eu soube foi a única que eu também não fui, porque a minha filha adoeceu e eu tive que ir para casa. Fui a única aqui, na escola, que não fui.

ENT – Como vês o plano de formação deste agrupamento? Tem formação que poderá ser útil para a tua prática?

PER A1 - INÊS – Aqui, também não há muitas... eu também não te sei dizer, assim muito bem, quais são. Sei que houve uma na biblioteca, que os colegas até gostaram imenso, acharam interessante e agora o resto, eu não sei. Há formação do PNEP, há formação da Matemática e das Ciências.

ENT – Sim, mas essas são em parceria com o Ministério da Educação e as universidades... eu referia-me ao plano de formação do agrupamento.

PER A1 - INÊS – Essas não sei... Ah! Houve uma sobre internet, segurança na internet, qualquer coisa assim.

ENT – Para terminarmos e voltando à escola inclusiva, vês algumas vantagens na sua implementação?

PER A1 - INÊS – Vejo. Por exemplo, na minha turma, quando o meu aluno com NEE fala da forma como vê o mundo como tenta ultrapassar os obstáculos da vida dele, os colegas interessam-se imenso e aprendem com ele algumas lições. Eles no fundo são pequeninos mas também dão lições de moral, da vida deles não é!? Eles também aprendem e, de certeza, que a minha turma já está preparada para futuramente, se lhes acontecer algo ou tenham algum colega ou algum familiar assim como o aluno D, saberem encarar as coisas de forma mais positiva. O outro aluno com NEE, com tanta imaginação que ele tem, com as suas saídas para o imaginário, e a divagar ... e...nós agora andamos a dar os astros, que é uma matéria que ele delira, adora! Ele ensinou coisas aos colegas que os colegas dizem-lhe assim “ *mas onde é que vais buscar isso?*” “ *Eu vejo nos livros, leio, vou ali, vou acolá...*” Os colegas ficaram ...hm...cativados, tanto que influenciados pelo colega, também já eles foram à procura, pesquisar. E procuram-lhe “*Onde fostes?*” “*Fui à internet.*” “*Então anda lá comigo.*” Já notei isso ... e há partilha de livros. Ou seja, além de serem crianças com NEE, estão incluídos naquele grupo, fazem parte do grupo, contribuem para o grupo. Penso que esta é a maior vantagem: fazerem parte do grupo.

ENT – **Sim...fazerem parte do grupo e aprenderem uns com os outros. Para finalizar a nossa conversa, o que entendes por NEE?**

PER A1 - INÊS – É uma criança que tem necessidade de um ensino especial. Há ali algo que não funciona normalmente e é necessário fazer alguma coisa de maneira a colmatar essa dificuldade, essa necessidade especial que ela tem. Se se chama necessidade é porque é algo que não funciona normalmente, entre aspas, para aquela criança e que, se tem de fazer alguma coisa, para que aquela criança colmate essa dificuldade. Essa necessidade educativa especial pode ter origem numa deficiência física, no meio onde a criança vive, sei lá. Pode passar por um ensino diferenciado, por estratégias específicas e outras.

ENT – **Sim, estratégias ...**

PER A1 - INÊS – Sim. Estratégias para colmatar as dificuldades que tem. Por exemplo, o aluno que eu tenho com síndrome de Asperger, ele tem capacidades até acima da média em Estudo do Meio, mas não deixa de ter NEE. O problema é estar sentado, concentrar-se ... o divagar, percebes?! Ele sai do

espaço da sala para o imaginário. Temos de estar constantemente a chamá-lo, a captar a sua atenção, pois ele viaja muito... Para além disso tem também dislexia. Precisa de um trabalho mais individualizado e específico para ultrapassar as tais necessidades educativas especiais.

ENT – Bom, penso que tenho os dados que precisava. Mais uma vez, muito obrigada pela tua colaboração.

PER A1 - INÊS – De nada, dispõe sempre.

ENTREVISTA À PROFESSORA DE ENSINO REGULAR A2 (PER A2 JOANA)

Duração da entrevista: 1h03min.

ENT – Eu vou começar por relembrar o trabalho que estou a desenvolver no âmbito do meu mestrado em Supervisão, que tem como título “*as dimensões pessoal e interpessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e que o objectivo desta entrevista é recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre ti e o PEE e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE.

PER A2 - JOANA – Okay...

ENT – Gostaria de agradecer a tua disponibilidade e de salientar a importância da tua participação...o teu contributo é muito importante para que eu possa recolher a informação que necessito para a realização deste trabalho. Ainda gostava de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para veres a conformidade das respostas...

PER A2 - JOANA – Okay...

ENT – ...gostava também que visses esta entrevista como uma conversa e que te sentisses o mais à vontade possível.

PER A2 - JOANA – Está bem.

ENT – Em primeiro lugar, gostava de saber, sendo PER como é que tu percepcionas a filosofia da escola inclusiva?

PER A2 - JOANA – A escola inclusiva, eu sou a favor. E inclusiva será uma escola que à partida dá oportunidade a todos a que ela chegam, não é?! Sejam eles quais forem. Agora, aqueles casos mais profundos, de deficiência mais profunda, não sei até que ponto essa inclusividade, entre aspas, funcionará, pronto.

ENT – Estás a referir-te a alunos com NEE com problemas muito graves...

PER A2 - JOANA – Sim... deficiências mais profundas, que requerem outros meios e mais recursos especializados. No que diz respeito às outras NEE, acho que sou completamente a favor. Inclusiva é uma escola que proporciona os meios e recursos humanos e materiais e que dá oportunidade e que potencializa o que os miúdos têm para ser potencializado, seja quais forem as suas características.

ENT – Nesta comunidade educativa achas que os vários actores educativos nomeadamente o órgão de gestão, os colegas

do ER, os PEE e as auxiliares da acção educativa, estão sensíveis à inclusão de crianças com NEE?

PER A2 - JOANA – Estão sensibilizados, principalmente aqui...Acho que há uma boa ... que as pessoas cooperam. As pessoas estão sensibilizadas e estão abertas e procuram de uma maneira ou de outra resolverem os problemas com que se vão deparando, no lidar e no tratar dessas crianças no dia-a-dia. Acho que sim, a começar pelas auxiliares que são muito humanas. A meu ver até acho que, às vezes, são um bocadinho protectoras demais...Isto é uma escola pequena também, parecendo que não, é bom. Elas acabam por conhecer bem os miúdos e acabam por ser responsáveis, não é serem responsáveis, é por acompanhar aquele miúdo no seu percurso escolar, pelo menos do 1.ºano ao 6ºano. Então acabam por criar laços com os alunos, como tu crias com outra criança qualquer... acho que é mais por aí a relação humana e afectiva que criam com as crianças. Aquilo que eu tenho visto é que é um atendimento quase personalizado, não é?! Aquela auxiliar é responsável por B, X ou Y.

ENT – Sim, sim...

PER A2 - JOANA – ... acho que sim estão sensibilizadas.

ENT – Como PER, tens algum papel a desempenhar nesta sensibilização, junto da comunidade educativa?

PER A2 - JOANA – Fazes perguntas muito difíceis...

ENT – Por exemplo, em relação aos pais?

PER A2 - JOANA – Tenho um papel até nessa dita sensibilização. O ensino abriu-se, a escola é democrática e não é só para as crianças com NEE é também para os miúdos que têm problemas de comportamento, ou até de dificuldades aprendizagem muito simples. Os pais em geral...

ENT – Sim ...

PER A2 - JOANA – ... nota-se que, por vezes, não é pôr de parte, mas que haja ali uma espécie... Por exemplo, eu noto na minha turma...

ENT – Fala-me um pouco de como se manifestam os pais ...

PER A2 - JOANA – Há três ou quatro alunos que são problemáticos não é?! Quando os alunos estão misturados, eu noto quando os ponho, quando os sento, eu vou mudando a disposição dos alunos na sala, e então há certos pais que se mostram muito renitentes a isso. Tem de ser tudo muito bem explicado, porque “*o menino perturba a atenção do meu filho, porque*”... e não são crianças que

tenham NEE. É um feitio um bocadinho egoísta da parte dos pais, não é!? É importante realmente sensibilizá-los...

ENT – E como é que tu fazes essa sensibilização junto dos pais dos teus alunos?

PER A2 - JOANA – É assim. Eu procuro sempre dizer-lhes que também é um bocadinho para o bem deles, não é?! Porque é uma realidade da vida que eles se vão deparar ao longo da vida deles, quer seja escolar ou mais tarde (?) e é também uma maneira de se responsabilizarem. Por outro lado, nós não nos portamos bem só quando estamos a pé dos óptimos. Temos de ter um comportamento regular e constante e também procuro, por exemplo, tentei mas não deu muito resultado, colocar estes alunos ao pé dos alunos que se portariam melhor no sentido de se auxiliarem, de se inter-ajudarem e puxarem uns pelos outros...

ENT – Sim, trabalho colaborativo...

PER A2 - JOANA – Exactamente, é o que tento fazer.

ENT – No teu entender os pais aceitam isso bem?

PER A2 - JOANA – Vão aceitando, mas sempre com algumas reticências e sempre pedindo para eu estar com muita atenção, ver se o menino está a ser prejudicado...

ENT – Sim, sim...

PER A2 - JOANA – ... mas vão aceitando melhor de uma maneira ou doutra.

ENT – E em relação aos pais de alunos com NEE como é que eles vêem a inclusão educativa dos seus filhos?

PER A2 - JOANA – Ora até à data os pais sempre me pediram que tratasse os filhos deles de igual forma, sem tentar ser demasiado paternalista, sem tentar ser demasiado proteccionista e deixá-los crescer e dar-lhes um bocadinho de autonomia, a que eles puderem ...

ENT – Trabalhar essa área?

PER A2 - JOANA – Trabalhar essa parte, porque eu acho que é essencial. Mesmo, porque às vezes... é assim não vale a pena estar a bater no molhado. Acho que... a autonomia, uma pessoa saber se desenrascar, saber ler, saber escrever, estar aberto para alguns temas que porventura possam ser mais interessantes ou não (...) é essa a minha perspectiva.

ENT – É isso que trabalhas com eles. Em relação à sala de aula, que tipo de estratégias ou actividades utilizas para trabalhar a sensibilização para a diferença?

PER A2 - JOANA – Tento não valorizar muito as diferenças. Mas também te digo, dife-

rença diferença num aluno fisicamente diferente, que é a diferença que mais se destaca, quer dizer, não tenho essa experiência. Agora tenho é a experiência ao longo dos anos de alunos com NEE, que tem dificuldades de aprendizagem mesmo em termos de cognição. É assim. Eu tento desvalorizar, como é que te hei-de explicar. Estamos a ler um texto ...olha o aluno E aprendeu a ler o ano passado. Ele está com 11 anos, aprendeu a ler com 10. A partir do momento em que ele começou a ler, ele foi lendo e lê também em voz alta para os colegas ouvirem e isso acho que até lhe transmitiu segurança. Depois a parte da interpretação o aluno E, só vai até aqui, mas vai fazendo o mesmo que os outros, com outro grau de exigência, mas ele vai-se adaptando, eu vou reduzindo e vendo o que é essencial, o que lhe permite avançar e, de uma maneira ou doutra, contribuir para que ele tenha a vida dele...

ENT – Sim... Os alunos com NEE participam nas actividades em conjunto com a turma, como é que desenvolves o trabalho com eles?

PER A2 - JOANA – Então é assim. Quando estão sozinhos comigo normalmente reservo um bocado do tempo para...por exemplo, eu o ano passado dedicava meia hora à aprendizagem da leitura com o aluno E.

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ... como eles estavam no 3.º ano, tinham um trabalho mais autónomo, mais independente, os colegas estavam a trabalhar e eu ia só para o pé dele só ler, pronto. Este ano como ele já lê, dedico-lhe na mesma a meia hora mas é com outro tipo de actividades. Vamos desenvolver a expressão oral, vamos interpretar, vamos resolver situações problemáticas ...

ENT – ...fazes um trabalho individualizado de acordo com as necessidades educativas que ele manifesta...

PER A2 - JOANA – ...dedico-lhe esse tempo. O resto tento integrá-lo, tento que ele faça as mesmas coisas que os colegas e ... adapto o grau de dificuldade...

ENT – E no trabalho de grupo, no trabalho em grande grupo participa?

PER A2 - JOANA – Ele faz e faz com os colegas e faz o mesmo que eles, pode não ter a mesma... participação, mas vai fazendo e tem o cunho dele. Eu acho que é importante e quando ele apresenta também diz que foi feito por ele e ele sente-se satisfeito. Sente que faz parte do grupo. Dá as opiniões dele e diz o que tem a dizer...

ENT – Ainda em relação à sensibilização utilizas alguns recursos ou estratégias para fazer a sensibilização à turma?

PER A2 - JOANA – Utilizo no dia-a-dia, mas também em relação às raças... isso é trabalhado ao longo de todo o ano ...

ENT – Eu gostava de saber como fazes?

PER A2 - JOANA – Olha com histórias, é trabalho de investigação, são pequeninos acontecimentos das vivências que são explorados, porque eles, às vezes, nestas idades, às vezes não, sempre! São um bocadinho cruéis, não é!? E então até encontram diferenças, para diferenciar pessoas que são perfeitamente normais, não é!?

ENT – Sim, às vezes...

PER A2 - JOANA – ... isso é sempre trabalhado, histórias, são pequeninos incidentes que acontecem que dão origem a um texto...

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ... o ser amigo, o ser diferente. Por exemplo tenho lá um trabalho no *placard* que até está engraçado, que é um cão e um gato... Temos que nos respeitar, o respeito pelo outro, a tolerância... são diferentes mas tem que se respeitar cada um como é, no seu espaço e é só assim, mas tento não pessoalizar muito...

ENT - Claro... na tua perspectiva achas que as crianças sem NEE aceitam bem os colegas com NEE?

PER A2 - JOANA – As que aceitam, aceitam cada vez melhor. Por outro lado ... aceitam e até compreendem. Acho que é assim, estabelecem boas relações. Até o facto de conviverem, aqui na escola há algumas, eu acho que cada vez mais, se habituam a viver e a conviver e até a respeitar o outro e até a ...como é que eu hei-de dizer isto, a não dar valor aquilo que não deve ser valorizado. Por exemplo, há uma menina aqui na escola que grita muito e se no início olhavam e diziam “*está a incomodar-me*”. Agora acho que já passa um bocadinho, já encaram de forma diferente, aceitam, já não valorizam tanto...

ENT – Nesta escola há actividades, acções que sensibilizem para a inclusão educativa?

PER A2 - JOANA – Há actividades, há sempre esse cuidado, quer por exemplo, há várias acções de sensibilização e mesmo naqueles bocadinhos do “*VENHA TOMAR CAFÉ CONNOSCO*” com os pais e não sei quê, já várias vezes o tema foi abordado...

ENT – Sim, na actividade do agrupamento aberta à comunidade “venha tomar café connosco”...

PER A2 - JOANA – ... sim, esse tema foi abordado, acho que sim. É claro que não é o ideal, mas acho que sim.

ENT – Do ponto de vista da concretização de uma escola inclusiva, para ti quais são as dificuldades que sentes, nomeadamente na sua implementação?

PER A2 - JOANA – É o número de alunos, em termos de sala de aula, é o número, é o espaço...

ENT – ... Sim...

PER A2 - JOANA – ... as salas são pequenas, estão muito cheias. Os currículos são imensos e aquele acompanhamento que é personalizado, por exemplo, da parte da auxiliar acaba por não ser tanto da parte da professora, porque é impossível. As turmas deviam ser mais reduzidas para o professor poder desenvolver um trabalho mais personalizado, mais individualizado e dar mais atenção às coisas como elas às vezes são. Turmas mais pequenas.

ENT – Como tens procurado ultrapassar as dificuldades do teu dia-a-dia?

PER A2 - JOANA – Olha organizando o meu tempo, distribuindo trabalho autónomo a alguns alunos, trabalhando com outros mais individualmente. O trabalho de grupo também é uma boa estratégia porque eles acabam por se ajudarem...

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – Basicamente é isso, diversificando estratégias na sala de aula. Mas até nisso, por exemplo, o trabalho em grupo, a sala onde estou, este ano, é pouco propícia, porque é um espaço muito pequeno e estão lá metidas 23 crianças, comigo 24 pessoas e não há grande espaço e, às vezes quando o espaço é pequeno demais, parece que nos atrofiámos uns aos outros e torna-se mais complicado o trabalho.

ENT – E agora em relação às vantagens, que vantagens vês na escola inclusiva?

PER A2 - JOANA – Olha uma escola inclusiva sem condições não. Pronto! Quando as coisas vão se tornando satisfatórias, acho que sim. Precisamente por isso, pela adaptação, quer dos miúdos com NEE quer dos outros.

ENT – De todas as crianças, não é?! Então concretamente que vantagens vês?

PER A2 - JOANA – Vejo para um lado e para o outro, claro! Depende do grau das necessidades, entendes. Olha, socialização, aprender a viver e viver a cidadania, a responsabilização ... Contribui para o desenvolvimento pessoal em termos do todo. Em termos de áreas académicas, não sei até

que ponto é ou não é vantajoso, mas em termos pessoais e em termos humanos, acho que sim.

ENT – E, em termos de sociedade?

PER A2 - JOANA – Então... eles são a sociedade futura ... em termos humanos e sociais. Em termos das relações que estabelecem, o respeito pelo outro, o respeito para diferença e a responsabilização pelo outro ...acho que sim...poderá contribuir para uma sociedade melhor, mais justa, mais aberta, mais ideal, mais utópica, como lhe queiras chamar...

ENT – Esta escola concretamente, podes considerar que está no caminho de uma escola inclusiva?

PER A2 - JOANA – É assim. Está no caminho da escola inclusiva, porque as coisas vão acontecendo, os miúdos estão cá, vão participando nas actividades, vão tendo tempo e disponibilidade para eles e estão integrados. A integração das crianças é óptima, pronto ...

ENT – Sim, e a inclusão?

PER A2 - JOANA – A inclusão também acho que acaba por funcionar de uma maneira ou de outra, não é o ideal, pronto...

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ...mas acaba por estar presente, quer a integração, quer a inclusão, o que tu entendes por inclusão? É mais do que integração?

ENT – Sim, a integração passa pela presença física e a inclusão passa por fazer parte a todos os níveis, pessoal, social, académico... pela participação ...

PER A2 - JOANA – A todos os níveis... eu acho que sim. Eu estou a falar do meu aluno com NEE ele está integrado e está incluído ... e faz parte... faz parte para o professor, faz parte para as auxiliares, faz parte para os colegas e faz parte para os pais. Por exemplo, eu acho que os pais são mais renitentes com crianças dessas com problemas comportamentais...

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ... do que especificamente com NEE. Não, não... É assim. É muito mais complicado explicar a um pai que na sala há uma criança que se porta muito mal, do que ...explicar a um pai que aquela criança até nem aprende tão bem como os outros ou tem um tipo qualquer de necessidades educativas em especial e que precisa de uma atenção especial por causa disso...

ENT – Na tua opinião, achas que os pais entendem e aceitam melhor ...

PER A2 - JOANA – Muito melhor e até são mais receptivos do que propriamente aos comportamentos disruptivos, quando de uma maneira ou de outra perturbam, pronto, acho que sim.

ENT – Em relação à tua turma, já falaste que são 23 alunos. Quantos alunos com NEE tens? É só um?

PER A2 - JOANA – Sim só.

ENT – Há quanto tempo trabalhas com a turma?

PER A2 - JOANA –Trabalhei o ano passado e trabalho este ano.

ENT – Portanto, é o segundo ano. Em relação à distribuição das turmas, como foi feita?

PER A2 - JOANA – Foi-me distribuída. Eu fiquei colocada e havia duas hipóteses, havia uma turma de 1.º ano da manhã e havia o terceiro ano da tarde. Como no terceiro ano da tarde, a colega que podia pegar na turma era tia de uma aluna, não podia. Até poderia, mas eu fiquei com o 3.º da tarde e ela ficou com o 1.º da manhã.

ENT – Já sabias que ias receber um aluno com NEE?

PER A2 - JOANA – Não. O aluno com NEE veio transferido...

ENT – Quando?

PER A2 - JOANA – Veio transferido logo em Setembro, no ano passado. Veio pela primeira vez para esta escola para o meu 3.º ano.

ENT – Sim, já eras professora da turma, quando ele veio transferido?

PER A2 - JOANA – Foi um menino novo para mim, porque a turma também era nova para mim. Ele veio e já veio com o processo, pronto já veio assinalado, já veio com o processo todo, já vinha encaminhado para a Educação Especial.

ENT – Como é que tu encaraste a turma, no início?

PER A2 - JOANA – É assim. A turma, tu não os conheces, mas são muito barulhentos, muito mal-educados...

ENT – Sim ... e como é que tu encaraste a turma quando viste que tinhas um aluno com NEE?

PER A2 - JOANA – É assim, o meu aluno com NEE tem onze anos, é loirinho, muito magrinho, pesa 24Kg e então vinha sinalizado como sendo uma criança mazinha... mas não. Não é assim tão mauzinho quanto isso. Encarei bem. É mais uma turma, já tenho alguns anos, portanto encarei bem. Eles são larocas, têm umas caras bonitas e depois sabes, todos os miúdos que têm muito de mau também têm muito de atraente e, por-

tanto as coisas foram ... mas há alturas, em que se ... o ano passado mais, que eu desesperei...

ENT – Conta-me ...

PER A2 - JOANA – Pronto. Olha com trabalho. Tem de se trabalhar, tem de se ser coerente, o que é não hoje, tem de ser amanhã, tem de ser depois... Com justiça, porque eu acho que os miúdos, se tu fores justa na tua avaliação, mesmo que lhes dêes uns raspanetes, se eles sentirem a justeza não... não...não, quer dizer, aceitam aquilo como justo, pronto. Com justiça, com trabalho, com perseverança e com atenção. Pronto é só isso.

ENT – E como é que encaras hoje?

PER A2 - JOANA – Da mesma maneira.

ENT – Encaras da mesma maneira, não houve qualquer mudança em relação ao que sentistes no início e agora?

PER A2 - JOANA – Sou mais... porque conheço-os muito bem, já sei até onde posso ir com cada um deles, já sei mais ou menos aquilo que posso esperar, já sei até onde posso esticar a corda ou não...

ENT – E concretamente em relação ao aluno com NEE, como encaraste e encaras agora?

PER A2 - JOANA – Foi uma trabalhadeira imensa, porque ele não sabia ler. Isto integrado numa turma de 3.º ano que lia com fluência. Requer e tens de estar preparado e dizer assim “*este miúdo tem de aprender a ler!*” Pronto e pensei assim “*vou ter uma trabalhadeira doida*”, mas vá lá aprendeu a ler. Agora está um bocado mais... mais ... mas continua a trabalhar, mas acho que também já ...como hei-de explicar ... Ele lê, vai escrevendo tem um óptimo cálculo mental. Continuo a encarar da mesma maneira é um trabalho que exige, umas vezes mais bem-disposta, mas acho que isso é humano.

ENT – Em relação a esse aluno, ele veio integrar uma turma de 3.ºano já constituída. Como foi feita a sua inclusão na turma? Achas que o receberam bem, tiveste algum papel ...?

PER A2 - JOANA – A inclusão deste aluno foi feita, primeiro com a integração presencial. Depois tratando-o de uma maneira completamente igual aos outros e falando e fazendo trabalhos e integrando-o na turma e ... e participando como os outros tal e qual, falando quando tinha de falar, fazendo coisas mal feitas quando fazia, bem feitas quando fazia e neste momento, ainda hoje, ele me dizia “*o ano passado quando vim para cá*

não conhecia ninguém. Agora já conheço toda a gente.” E gosta imenso...

ENT – Que bom!

PER A2 - JOANA – No início havia um problema de higiene...

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ... e, às vezes, os miúdos põem de parte...

ENT – Sim, é um factor de rejeição.

PER A2 - JOANA – É um factor de rejeição muito comum, só que nós falamos com a mãe, eu e a PEE, discretamente ... e a senhora começou a ter mais cuidado. Eu acho que até nem era a falta de cuidado da senhora. O miúdo provavelmente iria à casa de banho e não teria muito cuidado e depois ficava aqui o dia todo e ... pronto.

ENT – Sim, sim...

PER A2 - JOANA – ... e tudo se foi resolvendo e ele tem amigos na turma. Às vezes tem lá as coisas dele, como os outros, está super bem incluído. Eu acho que está muito bem incluído e integrado...

ENT – Falaste na PEE. Tens algum tipo de apoio para o aluno com NEE?

PER A2 - JOANA – É assim, apoio tenho da PEE duas vezes por semana.

ENT – Quantas horas?

PER A2 - JOANA – É assim, a PEE é uma pessoa que não funciona por horas, não sei se tu sabes? (risos)

ENT – Certo.

PER A2 - JOANA – Eu acho que é uma hora, mas ela nunca está lá uma hora. Ela acaba por estar lá das 4 às 5 e tal, às vezes até às 6...

ENT – A partida são duas vezes por semana. A hora e que é sempre maior...

PER A2 - JOANA – É uma vez dois, mas a hora... ela acaba sempre por se perder um bocado por lá e fica por lá, com o aluno e não sei quê... e eu... ele vem ter comigo duas vezes por semana, às terças e quintas de manhã, dou-lhe apoio ao estudo.

ENT – Então o apoio da PEE é directo e dentro da sala de aula?

PER A2 - JOANA – É directo e dentro da sala de aula.

ENT – Está bem. Na tua perspectiva a responsabilidade dos alunos com NEE é de quem?

PER A2 - JOANA – A responsabilidade, em termos de quê? Não percebi.

ENT – Em termos de trabalho, de desenvolvimento?

PER A2 - JOANA – É de todos. Devia dizer que era só minha?

ENT – Não absolutamente, eu gostava de saber na tua perspectiva...

PER A2 - JOANA – É de todos. PER, PEE, é da escola na maneira de lidar, é dos pais... é de todos.

ENT – Há quanto tempo trabalhas com a PEE?

PER A2 - JOANA – Há dois anos.

ENT – Tens tido experiências de trabalho com outros PEE?

PER A2 - JOANA – Já! Porque todos os anos há sempre um aluno ou outro com NEE. Agora a coisa está mais afunilada, mas aqui há uns tempos atrás havia mais... É assim, da EE propriamente dita com formação específica, acho que é a 2ª vez. Mas de resto tenho tido ...

ENT – Então como é desenvolvido o trabalho entre ti e a PEE?

PER A2 - JOANA – A PEE também conhece, o aluno com NEE muito bem, também já é o 2.º ano. Nós fizemos em conjunto, o que é que nós fizemos em conjunto?! Isto de papéis para mim é um bocado complicado, nós fizemos em conjunto o PEI, penso que é assim que se chama?!

ENT – Sim, o PEI...

PER A2 - JOANA – E fizemos em conjunto ... delineamos os objectivos que o aluno teria de atingir, isto o ano passado e este ano. A partir daí, por exemplo, no estudo do meio, a aprendizagem é em comum, ele vai até onde for... A língua Portuguesa, a PEE sistematiza aquilo que na turma eu dou, ela vai orientando e sistematizando mais naquele sentido de...dá aquela explicação mais específica e mais individualizada. A PEE está a trabalhar só com ele aquelas duas tardes.

ENT – E em relação às estratégias e recursos?

PER A2 - JOANA – Ela faz os materiais dela. São da responsabilidade dela, não é que seja da responsabilidade dela, mas a PEE faz.

ENT – Tu também os utilizas, como fazem?

PER A2 - JOANA – Ah, utilizo! Utilizo para mim e não só para o aluno com NEE.

ENT – Utilizas também com a turma?

PER A2 - JOANA – Também.

ENT – E os materiais são feitos só por ela? Só por ti?

PER A2 - JOANA – São feitos por ela, por mim e pelas duas.

ENT – Sentem dificuldades? Como é que é feita a gestão das dificuldades, dos insucessos, dos sucessos que vão surgindo?

PER A2 - JOANA – Sentimos dificuldades, isto não é tudo fácil... Nós conversamos muito, por exemplo, o aluno com NEE, o ano passado foi muito bom porque realmente aprendeu a ler e a escrever. Pronto, ele escreve com muitos erros e agora as dificuldades são ultrapassar esse ... pronto tornar mais legível e mais compreensiva a escrita dele, apesar de já quase toda a gente conseguir ler e quase toda a gente conseguir entender. Na matemática ir um bocado mais além em termos pessoais também... e são essas as nossas dificuldades, como é que vamos fazer.

ENT – Tu e a PEE conversam, partilham experiências?

PER A2 - JOANA – Sim partilhamos, mas informalmente...

ENT – Também gostava de saber se têm tempos formais ou pré-estabelecidos para estarem juntas?

PER A2 - JOANA – Temos alturas em que são formais nas reuniões do Conselho de Docentes, são os momentos de avaliação, são os momentos mais formais.

ENT – Claro.

PER A2 - JOANA – Depois há uma data de reuniõeszinhas que é na hora do intervalo, no final do dia...

ENT – Então são as duas que consoante a vossa disponibilidade arranjam tempos para estarem juntas.

PER A2 - JOANA – Exacto.

ENT – Sentes necessidade de tempos mais formais, tempos pré-estabelecidos para te encontrares com a PEE?

PER A2 - JOANA – Não, não tenho essa necessidade. Não a sinto. E aliás, quando isso acontece, às vezes, as coisas até perdem o tempo...

ENT – Sim, sim...

PER A2 - JOANA – ... quando se estabelece um tempo, às vezes há necessidade de falar no momento, e não deixar passar até outro dia...que as coisas se resolvem ... É mais um bocado nesse sentido e como ela está por aí sempre... ela é amorosa e muito, muito dada e aos miúdos também...

ENT – Achas que a PEE valoriza o teu trabalho?

PER A2 - JOANA – Acho que sim.

ENT – As conversas e encontros com a PEE, dão-te incentivos, ajudam-te no trabalho com o aluno com NEE?

PER A2 - JOANA – Dá e aos alunos também. Acho que seria impossível ... como é que te hei-de explicar, eu acho que para tudo... para as pessoas trabalharem em

conjunto é preciso o formal, não estou a dizer que não seja, porque é preciso fazer coisas escritas e não sei quê, mas acho que se trabalha de uma maneira... hm ... mais profícua, mais... nesses pequeninos encontros informais “*o que é que achas, o que é que o aluno com NEE fez? O que é que lhe falta? O que não lhe falta?*” ...e uma pessoa acaba por tirar muita... muito sumo dessas conversas e até criar estratégias e até empatia, porque eu acho que é importante criar empatia com os miúdos, mas também com os colegas que trabalham connosco...

ENT – Sim e como vês essa relação estabelecida entre colegas?

PER A2 - JOANA – Eu acho que é excelente...

ENT –...Concretamente na relação entre PER e PEE, o que achas que o PEE deve saber para te ajudar no dia-a-dia?

PER A2 - JOANA – Olha deve ter abertura, paciência, tempo para ouvir, eu sei que o tempo é complicado, mas tem de ter tempo para ouvir e, tem que ter ...hm ...tem que ter uma postura... hm eu sou assim um bocadinho nervosa, então tem ser calma, transmitir-me calma, para me acalmar a ansiedade. Às vezes queremos sempre mais, não é. O menino sabe que isto é cinzento mas eu quero que ele saiba sempre mais. Isto é cinzento mas tem ali uma bolinha vermelha e ... ela dizer-me assim “*tem calma, ele vai chegar lá...*” Também acho que esta relação passa um bocadinho por aí, posso estar enganada, mas acho que passa por aí...

ENT – ... é a tua sensibilidade e aquilo que sentes, não é?! E do ponto de vista do perfil pessoal do PEE, para além daquilo que já falaste da abertura, da paciência, da disponibilidade, do animar ... do ponto de vista pessoal, o que é que o PEE deve ter?

PER A2 - JOANA – Tem de ser muito calmo, eu não queria dizer apaziguador, mas não pode ser uma pessoa que... conflituosa, acho eu que não deveria ser...

ENT – E para que a relação ao trabalho com o PER seja bem sucedida?

PER A2 - JOANA – Tem de desenvolver muito trabalho com o professor da turma, com o PER... aí também depende do grau de necessidade da criança...

ENT – ...Claro, das NEE da criança...

PER A2 - JOANA – ... mas um aluno como o meu, por exemplo, eu acho que ... o algoritmo das operações, eu acho que mudava muito da maneira como ele foi iniciado... as estratégias podem ser diferentes mas não

podem ser divergentes, tem de ser tudo mais ou menos feito em colaboração...é essa a perspectiva que eu tenho, não sei se é isso que tu querias...

ENT – Eu gostava de aprofundar mais as competências do PEE... Para além do perfil pessoal que apontaste, que outras competências deverá ter?

PER A2 - JOANA – Hm ... tem de ter conhecimentos e tem que ter formação específica dentro da Educação Especial eu acho que sim. É fundamental. Depende também das NEE, mas de um modo geral sim. Acho que dá uma bagagem, um calo, como lhe queiras chamar.

ENT – Sentes que a relação que tens com a PEE te dá maior segurança a nível da gestão das situações na sala de aula?

PER A2 - JOANA – Dá estes anos, mas já houve situações em que não deu. Depende muito, porque transmite essa calma essa segurança e anima, não é?! Porque às vezes não é isso ... e para ser um elemento estabilizador não vale a pena.

ENT – Então nem todas as relações estabelecidas são iguais?

PER A2 - JOANA – Sim, tem que haver esta relação de proximidade, de confiança, de cooperação e de trabalho. De confiança é muito importante...

ENT – Sim, porque é uma pessoa que te entra pela sala dentro...

PER A2 - JOANA – É, tu tens de confiar e pensar que está ali uma pessoa que quer trabalhar para o mesmo que tu, para atingirem o mesmo objectivo.

ENT – Por aquilo que fostes falando eu apercebi-me que consideras a relação que tens com a PEE muito boa...

PER A2 - JOANA – É muito boa, excelente. Estou a gostar. Posso te dizer que foi realmente a relação que nos últimos dois anos funcionou bem. Não é que anteriormente tenha funcionado mal, mas entretanto não se via muito coisa prática. Este ano vai-se vendo, não quer dizer que seja o ideal, nem de perto nem de longe, mas também pode ser culpa minha...

ENT – Têm visto resultados positivos na forma como articulam e gerem o trabalho...

PER A2 - JOANA – Sim, sem dúvida. Exacto. O miúdo foi evoluindo. É sinal de que as coisas têm funcionado bem.

ENT – Em relação à formação, tens alguma formação para trabalhares com alunos com NEE?

PER A2 - JOANA – Não. A formação que tenho é esta que te digo. É que de uma maneira ou de outra, todos os anos nas turmas aparecem crianças com NEE.

ENT – Como é que fazes a formação ou procuras a informação para trabalhares com essas crianças?

PER A2 - JOANA – Vou lendo, procuro estratégias nos livros, vou falando com as colegas...

ENT – ... do Ensino Regular, da Educação Especial?

PER A2 - JOANA – Do Ensino Regular, da Educação Especial, do Ensino Regular que estejam no ensino especial. É com quem está ao meu lado...

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ...vou falando com os pais também...e há algumas coisas que eu até me sinto impotente. Há sete anos, sete ou oito trabalhei em Tondela e tinha um menino autista na sala. Eu não estava sensibilizada para o problema, estava pessoalmente, ou em termos gerais mas não sabia...

ENT – Tinhas apoio da PEE?

PER A2 - JOANA – Na altura tinha. Por incrível que pareça, não tinha formação especializada, mas também era muito trabalhadora e muito empenhada. Depois de uma maneira ou de outra tive de procurar, para me desenrascar entre aspas, para conseguir trabalhar com o miúdo, porque senão ...

ENT – Fizeste a mesma coisa, procuraste as colegas e a PEE?

PER A2 - JOANA – ... procurei, falei com ela, fui falando com ela. Na reunião de Conselho de Docentes também trocamos experiências, porque a turma já tinha sido de outra colega que lá estava e pronto e a coisa compôs-se...

ENT – Achas que é importante esta partilha entre colegas e com a PEE?

PER A2 - JOANA – Ah é! Nós falarmos uns com os outros, partilhar experiências, algumas boas e outras más. É fundamental e crucial.

ENT – E em termos de formação?

PER A2 - JOANA – Em termos de formação, mesmo. Nós temos que nos ouvir uns aos outros e partilhar e reflectir sobre as coisas, sem, sem ter medos de julgamentos, sem ter medo se sermos avaliados, estamos aqui para aprender, se não fiz bem hoje, amanhã faço melhor. Acho isso essencial.

ENT – E a nível da formação continuada, como é que esta deve ser feita, na tua perspectiva?

PER A2 - JOANA – Deve ser feita nessa base, só pode ser feita nessa base. Se for numa base de que tens medo e só partilhas o que correu bem, não vale a pena, porque o que correu bem e para repetir e melhorar. Os problemas e as dificuldades estão quando corre mal, aí há que procurar soluções para ultrapassar as dificuldades e penso que é nesta partilha que, ouvindo e partilhando com os outros, eles nos podem ajudar.

ENT – A relação estabelecida com o PEE tem sido suficiente para dares resposta às necessidades dos alunos com NEE?

PER A2 - JOANA – É assim, sempre nunca é, não é, pronto. Mas foi suficiente, foi.

ENT – Não sentes necessidade de mais formação?

PER A2 - JOANA – No caso concreto do aluno que tenho não. Foi suficiente e até é um caso complicado...

ENT – Qual é a problemática?

PER A2 - JOANA – Ele tem défice de atenção e tem um baixo nível cognitivo, desenvolvimento cognitivo abaixo da média e tem uma data de problemas, mas acho também que são muito sociais, provenientes do meio onde ele está inserido e ... depois tu falas com a mãe e nem te apercebes muito...

ENT – Sim, sim...

PER A2 - JOANA – ... até parece que está tudo bem...

ENT – O que entendes por NEE?

PER A2 - JOANA – O termo assim é muito abrangente, apesar de terem afunilado, com a nova legislação, isso é muito abrangente...

ENT – ... Na tua opinião?

PER A2 - JOANA – Na minha opinião pessoal eu posso dizer que na minha turma eu devo ter seis crianças com NEE. Elas requerem um tempo especial para elas e uma maneira diferente de estar perante elas.

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – ... e dentro das seis, não pode ser as seis, é um vezes seis, é seis vezes um é 1 mais 1, mais um, mais 1, mais um... seis vezes. São todas diferentes, portanto todas elas têm necessidades educativas muito especiais e não têm nenhum tipo de deficiência ...

ENT – Então na tua perspectiva o que é uma necessidade educativa especial?

PER A2 - JOANA – Necessidade educativa especial é uma necessidade de diferenciar sem estigmatizar. Como é que te hei-de explicar isto. É isso mesmo é uma necessidade que tu tens de estar diferentemente, não podes falar da mesma maneira para elas e ...as aprendizagens têm um ritmo muito

próprio e são muito condicionadas, por tudo que as rodeia...

ENT – Achas que essas crianças precisavam de apoio da Educação Especial?

PER A2 - JOANA – Não, da Educação Especial não.

ENT – O PER consegue perfeitamente trabalhar com essas crianças?

PER A2 - JOANA – Precisava de um apoio, mas não necessariamente da E.

ENT – Apoio em que moldes?

PER A2 - JOANA – Apoio fora da escola, que não têm em casa...

ENT – E tu achas que são NEE?

PER A2 - JOANA – São das crianças e dos pais, como é que eu hei-de explicar isto... é um conjunto de vivências, de situações de estares de famílias que têm NEE. São as famílias que as têm e depois as crianças quando vêm para a escola transpõem isso para a escola, não é?! E a escola acaba por ser uma mini sociedadezinha, a turma com regras, com hierarquias que, às vezes, sou eu. Não sei ... e depois eles acabam por transpor um bocadinho a família ou aqueles problemas que têm para aqui. Depois são crianças muito desatentas, muito irrequietas e que acabam por não... que têm NEE, tens que falar com eles de maneira diferente, tens que agir de maneira diferente, tens de propor actividades diferentes também...para chegarem ao mesmo objectivo.

ENT – Voltando ainda à formação...tens conhecimento de algum plano de formação neste agrupamento?

PER A2 - JOANA – Tem formação. Eu, por acaso, estou fora, mas quem quisesse podia estar aqui a fazer formação.

ENT – Contribuiste de alguma forma para esse plano?

PER A2 - JOANA – Não, não.

ENT – Que formação tens realizado?

PER A2 - JOANA – Estou na formação contínua de Matemática há dois anos.

ENT – Sim e como é que tu vês essa formação? Achas que tem sido importante?

PER A2 - JOANA – Olha, o ano passado adorei. Tem actividades que estão estruturadas em diferentes níveis de dificuldade, o que permite por exemplo, levar só até aqui, outro vai até além, consoante as capacidades dos alunos.

ENT – Mesmo para alunos com NEE?

PER A2 - JOANA – Sim, mesmo para alunos com NEE. Por exemplo, amanhã vou fazer uma actividade e o meu aluno com NEE também pode fazer perfeitamente.

ENT – Sim...

PER A2 - JOANA – Poderá não tirar as mesmas conclusões, poderá não chegar tão longe, mas vai tirando as que tem de tirar que são as básicas, pronto.

ENT – No teu entender, em que moldes deve ser feita a formação continuada?

PER A2 - JOANA – A formação deve valorizar tudo. Tu não podes passar sem a teoria. É assim, os conhecimentos científicos têm de estar lá, não é?!

ENT – Sim...

PER A – ... a formação é realmente... eu o ano passado gostei imenso. Porquê? Porque foram-me dadas novas propostas de actividades diferentes e essas actividades surtiram alguns efeitos positivos. Os alunos ficaram motivados, agora gostam mais de matemática. Eu também gosto e acho que transmiti um bocadinho esse gosto. Acho uma coisa engraçada, que aquilo que o ano passado era muito difícil, depois foi-se tornando mais ... isso é muito engraçado. À medida que foram fazendo, as coisas tornaram-se mais acessíveis. Para uns, porque para outros é sempre mais complicado.

ENT – Como vês essa formação?

PER A2 - JOANA – A formação abriu-me novas perspectivas de encarar o ensino, nomeadamente da Matemática.

ENT – Consideras que contribuiu para melhorares a tua prática do dia-a-dia?

PER A2 - JOANA – Em algumas situações sim.

ENT – Na tua opinião, que é que essa formação que estás a fazer, valoriza?

PER A2 - JOANA – Valoriza a prática e também dá informação teórica. Lá está, é feita entre pares também há uma conversa, há uma partilha de actividades, há uma proposta de actividades e depois há a execução das mesmas e, por fim, a reflexão sobre essas ditas actividades: o que correu bem, o que correu mal, o que é que se podia ter feito melhor...

ENT – Na tua opinião, a formação continuada deve ser realizada como?

PER A2 - JOANA – Deve ser realizada nestes moldes, acho que sim.

ENT – Em relação à pessoa do professor, achas que a formação que tens recebido tem valorizado a pessoa do professor?

PER A2 - JOANA – Também, quanto mais não seja pelo tal convívio, pela tal partilha. Estamos lá um grupo de 7, 8 ou 9 e eu vou crescendo enquanto pessoa nessa partilha e é assim.

ENT – Bom, penso que tenho os dados que necessitava. Mais uma vez muito obrigada pela tua colaboração.
PER A2 - JOANA – De nada.

ENTREVISTA À PROFESSORA DE ENSINO REGULAR B1 (PER B1 TERESA)

Duração da entrevista: 1h07 min.

ENT – Eu vou começar por relembrar o trabalho que estou a desenvolver no âmbito do meu mestrado em Supervisão, que tem como título...

PER B1 - TERESA – Hum, hum...

ENT – ...“*as dimensões pessoal e inter-pessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e que o objectivo desta entrevista é ... recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre ti e o PEE e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE ... gostaria de agradecer a tua disponibilidade e de salientar a importância da tua participação ...o teu contributo é muito importante para que eu possa recolher a informação que necessito para a realização deste trabalho...

PER B1 - TERESA – Com todo o prazer ... espero que contribua para alguma coisa.

ENT – Obrigada ... Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para veres a conformidade das respostas ...

PER B1 - TERESA – ... com aquilo que foi falado...

ENT – ...gostaria também que visses esta entrevista como uma conversa ... e que te sentisses o mais à vontade possível ...

PER B1 - TERESA – Está bem.

ENT – Então para iniciarmos eu gostaria de saber, sendo PER como é que tu percepcionas a filosofia da escola inclusiva? O que é para ti, uma escola inclusiva?

PER B1 - TERESA – Uma escola inclusiva é uma escola para todos, não é!? Pelo menos pressupõe isso ou pelo menos devia ser, não é?! Hm ... eu diria apenas isso. Para mim uma escola inclusiva é uma escola para todos, onde todos têm os meus direitos, os mesmos deveres, claro! Hm ... tirando isso não sei o que posso dizer mais.

ENT – Que condições é que consideras necessárias existirem numa escola, a nível geral ... para que seja uma escola inclusiva?

PER B1 - TERESA – Condições físicas?

ENT – Condições necessárias...

PER B1 - TERESA – Olha em relação aos alunos, agora principalmente em relação ao primeiro ciclo teria que haver outras condi-

ções, para o que está a acontecer agora ali em baixo que é o almoço, por exemplo ...

ENT – Sim, em termos de estruturas de apoio...

PER B1 - TERESA – ... sim às refeições, não temos uma cozinha, não temos refeitório... os miúdos passam ali frio, o que é uma coisa impressionante ... têm que vir buscar os casacos para comer ... por exemplo, nós aqui se tivéssemos uma criança com cadeira de rodas para aceder ao pátio onde estão a comer, se calhar teria que vir pela parte de fora, pois temos ali dois degrauzitos...

ENT – Portanto, na tua opinião existem algumas barreiras arquitectónicas...

PER B1 - TERESA – Sim, tanto à frente como aqui dentro.

ENT – Esta escola não está preparada para receber uma criança, por exemplo, com cadeira de rodas... Tem alguns obstáculos...

PER B1 - TERESA – Por exemplo, o acesso à sala de aula, primeiro tinham que chegar aqui, teria que frequentar as salas de baixo hm ...em termos de nós professores (risos) precisávamos de ter assim um sítio onde pudéssemos trabalhar, em condições. Por exemplo, eu não sou de cá, tenho de cá estar, tenho de almoçar ... não tenho também um sítio onde possa estar para ...

ENT – Estás a falar em condições de trabalho a nível geral...mas que outras condições devem existir, para todos os alunos?

PER B1 - TERESA – Sim, condições para todos os alunos. Nós aqui temos uma aluna com limitações físicas. Uma escola inclusiva tem de ser para todas as crianças, crianças de outros países, de outras raças de outras culturas ... todos os tipos de problemas ... é uma escola para todos.

ENT – A escola para ser inclusiva o que é que tem de fazer para receber todas as crianças? Para além das condições físicas que já me falaste ...

PER B1 - TERESA – Olha, os professores têm de ter formação nesse sentido, porque eu já estive numa escola, numa sala em que havia crianças chinesas e era muito complicado ... é muito complicado, para os miúdos deve ser assim uma coisa do outro mundo. Para nós também é, colocam as crianças de outras línguas, de outros países na nossa sala e nós não sabemos lidar com elas, isso é verdade! Eu ... é muito complicado, tanto eles entenderem-nos ... como em termos de manuais e de trabalho que nós tenhamos para lhes dar, eles entenderem, comunicar ...

é muito complicado, mesmo para nós professores.

ENT – Como é que vês, dentro da escola inclusiva a inclusão educativa de alunos com NEE, nas escolas regulares?

PER B1 - TERESA – Como é que eu encaro?

ENT – Sim, como é que tu vês a inclusão educativa?

PER B1 - TERESA – Se eu concordo ou não concordo?

ENT – Sim.

PER B1 - TERESA – Eu ... tenho uma opinião muito pessoal que às vezes choca as pessoas, mas ... mas é a minha opinião pessoal e é essa que vou dar. Eu acho que ... eu falo por mim também, não tenho formação para saber lidar com algumas deficiências de algumas crianças ... os professores não têm formação para lidar com alguns casos...

ENT – Mas, o que é que tu achas? Achas que estas crianças devem estar nas turmas regulares?

PER B1 - TERESA – Eu sou a favor de alguns casos, acho que nem todos, porque acho que a criança acaba por não se integrar na escola...

ENT – E achas que isso deve-se a quê?

PER B1 - TERESA – Às limitações dela ... às limitações dela e a nós que não sabemos lidar com ela, tem de ter sempre uma tarefa, ter sempre alguém para a acompanhar, ao fim ao cabo nós não estamos com ela ... depois ... eu já vi crianças que pronto não falam, não ouvem, não vêem, não caminham, não fazem nada, nada sozinhos ...

ENT – Numa perspectiva de escola inclusiva, se a escola é para todos, pressupõe que a escola também seja para essas crianças ou não? O que é necessário fazer para tornar a escola inclusiva uma realidade?

PER B1 - TERESA – Sim. Sei lá o que é que é necessário! Essa pergunta é muito complicada.

ENT – O que sentes no teu dia-a-dia?

PER B1 - TERESA – Eu sinto falta de formação, mas lá está, existem pessoas com essa formação. Existem, por que não chamá-las aqui, à escola, para trabalharem com essas crianças. Se é para estar no espaço escola, porque eu acho que a escola não tem de ser só o espaço da sala de aula, a escola pode ser a tal instituição onde essa criança tem essas limitações está, que tem pessoas especializadas, ... não sei se podemos ver as coisas assim ... se a escola inclusiva então é trazer a criança aqui e aceitá-la, tem de se

trazer os técnicos e as pessoas especializadas para trabalhar com ela. Eles que venham aqui ter connosco ajudar-nos, se calhar numa primeira fase, trabalhar com essa criança e mostrar-nos como é que se faz e depois aí talvez nós consigamos trabalhar com elas...

ENT – Sim...

PER B1 - TERESA – Mas eu é assim neste momento, vendo como funcionam as coisas, sabendo das minhas limitações para trabalhar e a falta de recursos ... os casos muito, muito complicados ... acho que as crianças deviam estar com esses técnicos é melhor estarem com esses técnicos, mas também lidarem com as outras crianças...

ENT – ... estarem com esses técnicos, mas estarem nas escolas regulares ou não?

PER B1 - TERESA – Sabendo eu, das minhas limitações é não estarem nas escolas regulares. Deficiências profundas, lógico! Por exemplo, o caso da aluna X que temos cá na escola, acho que está muito bem integrada. Eu falo daquelas crianças que não falam, não vêem, não ouvem, não se mexem, nada, nada, nada...

ENT – Sim...

PER B1 - TERESA – Mais, eu já vi, já presenciei eu acho que ... a criança não sente que está ali, não está, não está integrada...nos casos limite ... Nos outros não. A aluna que temos aqui não, a aluna X está aqui muito bem e não tem pernas, não tem mãos, fala, vê mal, tudo isso está muito bem, ela evoluiu muitos nestes últimos quatro anos...

ENT – Então o que é que foi feito, para que houvesse essa aceitação e essa evolução ao nível desta escola?

PER B1 - TERESA – Eu conheceu-a há um ano e não foi em contexto de sala de aula, conheço-a lá fora, é uma menina muito carinhosa...

ENT – Achas que é uma experiência que está a correr bem, com sucesso?

PER B1 - TERESA – Está! Tanto que nós solicitamos para ela ficar mais um aninho, porque ela está mesmo bem aqui, ela gosta de estar aqui, porque ela vê isto como uma família ela gosta de estar na escola, e só isso é muito bom. Claro que a evolução dela, em termos de aprendizagem foi muito pequena foi muito pequena, mas ... só o facto de ela se sentir bem, gostar de vir para a escola gostar de estar com os colegas, isso já é excelente.

ENT – Achas que para outras crianças com características semelhantes ou diferentes dessa menina, não poderiam ser criadas condições nas escolas, para elas estarem na escola, como foi criado com ela?

PER B1 - TERESA – Eu já estive numa escola, estive lá uma semanita, infelizmente quando estamos no início é assim, em que a própria professora do ensino especial solicitou que o hall da entrada fosse transformado numa sala para essa menina, que não ouvia, não falava passava a maior parte do tempo a dormir, pronto, não comia, não fazia nada, nada sozinha e a professora de arranhou uma daquelas piscinas com bolas e todos esses instrumentos para que a criança conseguisse desenvolver-se alguma coisa ... eu não saberia trabalhar com essa criança.

ENT – Será que a escola inclusiva não será isso mesmo...

PER B – É isso mesmo! A escola transformar-se para isso mesmo, para receber estas crianças. Foi aquilo que eu te disse ... Mas neste momento eu digo-te que não, porque a escola não tem condições físicas nem humanas, porque até nos cortam no pessoal desde tarefas, pessoal técnico e especializado e nós mesmo ... e nós mesmo... eu não sei lidar com uma criança dessas, porque ela precisa da nossa atenção quase noventa ou cem por cento e nós temos os outros miúdos, não é? Primeiro criar as condições e depois sim claro que sim! Mas neste momento não existe...

ENT – Sim...

PER B1 - TERESA – A inclusão dessas crianças é teoria pura e simplesmente, neste momento, eu acho. Não em todas as escolas, tenho quase a certeza absoluta, mas na maioria sim.

ENT – Da tua experiência, sentes que esta comunidade educativa está sensível à inclusão educativa de crianças com NEE?

PER B1 - TERESA – Eu penso que sim. Todos os pais estão sensíveis a isso.

ENT – E os professores do Ensino Regular? Como manifestam essa sensibilidade?

PER B1 - TERESA – Também. Olha fazendo tudo e mais alguma coisa para que essas crianças se sintam bem aqui, não é?! Lutando pelos direitos delas e solicitando este e aquele material que elas têm direito, porque a nossa aluna X tem direito a material e que tem de ser pedido, porque se não nos mexêssemos se calhar não teria. Insistir, insistir! Se está avariado tem de se compor e

é preciso não sei o quê, pronto! Tem de partir de nós, escola, claro!

ENT – E em relação ao órgão de gestão do agrupamento sentes que está sensível ou não à inclusão educativa das crianças com NEE?

PER B1 - TERESA – Eu acho que sim. Nós somos todos humanos e graças a Deus, as pessoas que nós temos à frente dos Executivos ainda são professores, não é?! Será por isso, já passaram provavelmente por isso e já tiveram experiências dessas e penso que sim estão sensíveis.

ENT – E as auxiliares da acção educativa também partilham essa sensibilidade, como reagem?

PER B1 - TERESA – ... Eu acho que elas ainda lidam com estas crianças em situações ainda mais complicadas que as nossas, porque elas têm que estar com elas nos intervalos, nós aqui dominamo-las um bocadinho mais. Claro que estão sensíveis e aceitam e trabalham para que a criança se sinta bem. Mas lá está, se calhar também lhes falta formação e o saber lidar.

ENT – Falaste na formação como achas que a essa formação pode ser feita? Em que moldes?

PER B1 - TERESA – Exemplos práticos.

ENT – Em que moldes?

PER B1 - TERESA – Como há a formação do PNEP, da matemática, das ciências, essas formações a nível anual, é nesse sentido... Mostrarem-nos, quando temos um caso assim assim, temos de lidar, temos que fazer isto, assim, assim, temos que pedir este tipo de material, temos que ... essas coisas que nos fazem falta para trabalhar, que estas crianças precisam, coisas práticas. Se eu tivesse um caso de uma criança como te disse à bocado eu não saberia que material devia pedir para ela, para ela trabalhar, para ela se sentir bem, só mesmo realmente a professora do ensino especial sabe.

ENT – Então como é que vês o papel do PEE?

PER B1 - TERESA – Acho que é um recurso fundamental da escola.

ENT – Na tua perspectiva, o que é que ele faz ou pode fazer para te ajudar?

PER B1 - TERESA – Para já, tirar muitas das nossas dúvidas que temos em relação a estas crianças, às vezes não sabemos como lidar e eles ajudam-nos, dizem-nos *“olha que estas crianças têm esta ou aquela atitude devemos fazer isto, aquilo aqueloutro”*. Às vezes também nos dizem *“olha é melhor a*

criança ficar na sala é melhor sair um bocadinho é melhor ir para aqui”...

ENT – Orientações...

PER B1 - TERESA – Exactamente...E depois com a criança, sabe lidar muito melhor com ela... também nos dizem em relação ao trabalho a desenvolver com essa criança. Depois também só estão com essa criança, um grupo pequenino, não é?! Duas ou três crianças e é completamente diferente de nós que temos uma turma de 20, mais essa criança que exige muito mais de nós, não é?!

ENT – Sim... mais à frente gostava falar mais especificamente sobre o trabalho entre PEE e PER. Agora gostava ainda de aprofundar um aspecto que tem a ver com os pais das crianças com NEE atendidas pelo PEE e os pais das crianças sem NEE. Achas que se manifestam da mesma maneira em relação à inclusão educativa de alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – Sim, acho. Aqui sim, nós temos a associação de pais e mesmo eles, eu falo mais no caso da aluna X, não é que eu conheça a cem por cento, mas sei que mesmo a associação de pais preocupam-se, “mas a aluna X será que a não precisa disto, daquilo”. Estão atentos, e mesmo em relação às refeições. Não é que ela tenha carências económicas mas preocupam-se. “Se calhar é melhor comunicarmos à câmara que é uma criança assim assado” e ... ajudam.

ENT – Qual é a tua percepção em relação aos pais dos alunos sem NEE?

PER B1 - TERESA – Em que sentido? Como assim?

ENT – Como reagem, acham positivo, negativo existir alunos com NEE nas turmas dos filhos? Estou a falar dos pais sem filhos com NEE.

PER B1 - TERESA – Normalmente, nestes meios são meios pequeninos e hm ... todos se conhecem e as crianças que vem para aqui são daqui são conhecidas no meio, todos se conhecem. A aluna X todos já a conheciam, conhecem os pais, a família, nestes casos estão sensíveis. Aceitam bem. Por exemplo, a aluna X legalmente devia estar nesta sala, mas pôs-se logo uma questão são 19 alunos com ela eram vinte, para se deslocar aqui, em termos físicos era complicado, pois ela não se movimenta muito bem e a sala é no 1.º andar. Precisava de um computador e uma lupa. Ela tem uma lupa e um computador para ela. Não cabiam aqui, então nós sugerimos que ela ficasse

com a professora que já conhece há quatro anos e é uma turma mais pequena. Pronto levamos a pedagógico e concordaram. Mas, por exemplo tive reacções dos pais “ai a Inês vai ficar aqui, não vai?! Ai! a turma já é tão complicada!” Pronto, mas acho que não estavam a discriminar nem nada do género, penso que o objectivo não fosse esse, mas houve essas reacções. Mas, nestes meios pequeninos eu acho que eles já se conhecem tão bem, já sabem que existe a aluna X, aceitam. Agora se calhar nas grandes cidades, meios maiores... se os pais chegarem à escola e virem uma criança com deficiência na sala dos filhos se calhar é diferente...

ENT – A inclusão educativa não é assim um processo tão pacífico...

PER B1 - TERESA – Não é não! De todo.

ENT – Na tua opinião o que é que achas que pode ser feito no sentido de os pais encarem a inclusão educativa de crianças com NEE de forma positiva?

PER B1 - TERESA – Eu sei lá. Venham cá, venham conhecer (risos) venham à escola. Mostrar o que fazemos, mostrar o que estas crianças são capazes de fazer.

ENT – Virem à escola [...] em que tempos? Que tipo de actividades para os pais?

PER B1 - TERESA – Pois tem de ser pós-laboral no final do dia depois das 6, 7 horas. Por exemplo, nós costumamos convidar os pais na semana da leitura, para virem cá, algumas crianças mostram trabalhos feitos, há actividades com os alunos. Se for um caso muito grave venham cá à sala venham ver como trabalhamos na sala e ver também que as crianças com NEE também ajudam os filhos deles em muitas coisas, se calhar não em termos de competências de conteúdo, mas a nível de competências sociais e afectivas, relações humanas.

ENT – Como sentes que os alunos sem NEE reagem em relação aos alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – Eu acho que bem. Há aquelas mais sensíveis até querem sempre ajudar “oh professora, eu vou, eu quero ajudar!”.

ENT – Tomam iniciativas?

PER B1 - TERESA – Sim, sim, ajudam e colaboram. Eu até acho que as crianças ajudam mais do que os adultos, pois estão sempre disponíveis para ajudar os colegas.

ENT – Ainda, em relação à sensibilização, falaste em trazer os pais à escola. Que outras iniciativas/acções podem ser realizadas?

PER B1 - TERESA – Olha por exemplo, há uma questão que não é uma deficiência profunda das crianças, a dislexia. Muitas vezes os pais, nem os próprios miúdos compreendem muito bem o que é, os pais desses miúdos, por vezes, tentam esconder...

ENT – Sim, sim...

PER B1 - TERESA – ...Na minha terra eu estive uma vez a apoiar um aluno que tinha dislexia e ninguém sabia. A mãe não queria dizer, tinha algum receio. Ninguém sabe o que é isso de dislexia. Os pais não sabem... se calhar, embora agora tenham mais algum conhecimento. Ela pediu para eu não dizer e eu não disse... mas depois fui tentando, dar a volta e tal, falando ... convém. Eu estou ali e os miúdos vêem que aquela criança pode vir ter comigo, eu estou ao pé dela, ajudá-la e deve haver um motivo para isso, porque é que eu não ajudo os outros, estou a ajudar aquele, não é!? Eles perguntam porque é que eu não ajudo os outros, só estou com aquele, não é?! E depois consegui mudar, ela era minha colega, andou comigo na escola, conheço-a muito bem e ... consegui dar-lhe a volta e foi o próprio miúdo que quis explicar aos colegas o que é que tinha. Achei muito giro, ele era assim “ *a minha cabeça sabe, só que a informação perde-se até à mão*”.

ENT – Bonito...

PER B1 - TERESA – Sim, foi muito giro. Explicamos, dissemos o termo dislexia, e foi o próprio miúdo que quis explicar e achei isso muito bonito. Mas acho que há muitos pais, mesmo se calhar aqui dentro da minha sala, que não sabem o que é a dislexia.

ENT – Sim...Dar informação aos pais. Como pode ser feito?

PER B1 - TERESA – Eu acho também que isso é uma invasão e se calhar não nos compete a nós. Mas, por que não eu sabendo que tenho uma criança disléxica, uma criança com défice cognitivo, com desenvolvimento cognitivo abaixo da média, porque não, na reunião de pais, logo no início do ano, dizer aos pais nós temos estes casos na sala e que têm de ser tratados de maneira diferente e se calhar pedir a colaboração. Mas se calhar os pais não aceitam isso e acho que isso faz falta. Nós professores dizermos que temos x alunos em que este, este, dizer mesmo o nome deles, porque não?! Fulano e sicrano têm esta dificuldade, esta deficiência e é por isso que ele tem estas ajudas ou aquelas. E é para isso que vou trabalhar é para eles e peço a vossa ajuda. Acho que devia ser assim.

ENT – Envolver e implicar os pais, pedir a sua colaboração no dia-a-dia da escola...

PER B1 - TERESA – Sim, porque eles vão para casa e dizem “*a professora ajudou aquele, leu-lhe a pergunta, fez isto e aquilo e a mim não me faz. Porque é que não me faz?*”

ENT – Sim...

PER B1 - TERESA – Aqui sabem. Os meus alunos sabem ... Eu tenho um aluno que é disléxico, eles sabem, mas por exemplo, tenho outro aluno com défice cognitivo, dois até... e é complicado explicar isso...

ENT – O que fazes na tua sala de aula para que os alunos percebam as diferenças de atendimento?

PER B1 - TERESA – Eu acho que era isso, mas eu não faço isso. Sem a autorização dos pais dos alunos com problemas eu não faço isso ... não digo o nome do aluno e a deficiência que ele tem.

ENT – Em termos da tua sala de aula, que actividades podes realizar para a que a inclusão seja efectiva?

PER B1 - TERESA – Mais naquela área chamada de formação cívica, não é?! Coloco-lhes textos, coloco exemplos, situações do que é ser amigo, sermos diferentes mas iguais, coisinhas desse género.

ENT – Que estratégias/actividades utilizas?

PER B1 - TERESA – Normalmente é diálogo, é textos, é ilustrações, é questões, é debates, é mais coisas desse género. Às vezes vou buscar ... às vezes tenho medo de chocar e choco... às vezes vou buscar imagens à internet para eles ficarem chocados, sensibilizados, para eles verem, isto é muito lindo, mas o verem é completamente diferente Eu lembro-me que o ano passado choquei um bocado os miúdos porque eles deitaram sandes para o lixo ... inteiras e mostrar-lhes que as pessoas passam dificuldades e viram e chocou-os um bocado ... mas passado meia hora já esqueceram tudo, mas pronto.

ENT – Achas então que é através destas estratégias e actividades que vão encarándo de forma mais positiva as diferenças entre eles...

PER B1 - TERESA – Sim, sem dúvida.

ENT – Olha, que tipo de acções e o órgão de gestão, poderá desenvolver?

PER B1 - TERESA – Formação. Houve uma altura em que eu não fui colocada e estive a dar apoio a um aluno com dislexia, não tenho formação, mas pronto quando uma pessoa

não é colocada... eu senti falta de ter formação, no que é isso de dislexia.

ENT – Então o que é que fizeste? Tens alunos com dislexia na tua sala?

PER B1 - TERESA – Eu sempre tive alunos com dislexia. Este ano tenho 1. Nas primeiras vezes uma pessoa fica assustada. “*O que é que eu posso fazer? Meu Deus, meu Deus!*” Sentimos necessidade de pesquisar, de informação e vamos à Internet pesquisar, solicita-se acções de formação, uma pessoa inscreve-se, mas nunca consegui pois há imensa gente à procura dessas formações. Nota-se isso agora, mesmo muita gente à procura dessa formação, na dislexia ...Tive uma vez uma manhã, mas isso não é nada.

ENT – Tentaste acções de formação. Não conseguiste muito...Então como fizeste? Procuraste outros recursos?

PER B1 - TERESA – Livros e a Internet. Se não tivermos outras alternativas temos que ser nós. Formação e internet, onde é que a gente pode procurar mais?! E, às vezes, conversando uns com os outros, com os nossos colegas, com os nossos pares e com a PEE.

ENT – Tens um aluno com dislexia e quantos alunos com NEE tens mais na tua turma?

PER B1 - TERESA – Tenho esse e mais duas alunas, duas alunas com Q.I. abaixo da média e uma delas também tem uma disfunção na linguagem.

ENT – Há quanto tempo trabalhas com eles?

PER B1 - TERESA – Fui colocada no ano lectivo anterior em Novembro, era um 2.º e 3.º ano, agora estão no 3.º ano e 4.º ano, este é o segundo ano.

ENT – No caso concreto da turma com que trabalhas, quando a recebeste já sabias que tinha alunos com NEE? Como foi feita a distribuição de turmas?

PER B1 - TERESA – Já, já. A turma já estava formada. Eu fui colocada na vaga de uma aposentação.

ENT – Como encaraste? Como é que procuraste inteirar-te das suas características?

PER B1 - TERESA – No primeiro momento pus as mãos à cabeça, não é?! E depois foi a professora da turma que se ia aposentar que me deu a informação sobre os alunos. Em relação ao aluno com dislexia ainda não estava diagnosticada, mas eu com alguma da minha experiência, disse aqui há gato, há qualquer coisa e então ... pedi uma avaliação psicológica para despiste da dislexia e

pronto foi-lhe diagnosticada dislexia, logo em Dezembro.

ENT – Houve alguma intervenção da PEE?

PER B1 - TERESA – Sim, eu falei com ela e mostrei os trabalhos dele, o que é que ele fazia e ela foi da mesma opinião, aliás ela conhecia melhor a mãe do que eu e pronto. os contactos com a mãe foram feitos através da PEE. Eu falei com ela e ela falou com a mãe. Se calhar era minha função fazer isso, mas a PEE já conhecia, ela ofereceu-se para fazer isso. A reunião com a mãe foi em conjunto: eu, a PEE e a mãe.

ENT – Falaste na PEE, os teus alunos tem apoio da PEE?

PER B1 - TERESA – Sim.

ENT – Que tipo de apoio beneficiam os alunos da tua turma com NEE?

PER B1 - TERESA – Três vezes por semana, cinco horas, 2h mais 2h mais 1h.

ENT – Para os três alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – Não, só para um.

ENT – Então e os outros alunos não têm apoio da PEE?

PER B1 - TERESA – Não, porque os alunos com défice cognitivo, com a nova legislação não têm direito, foram retirados do apoio da Educação Especial com a nova CIF.

ENT – Então como trabalhas com esses alunos?

PER B1 - TERESA – Lá está. É o trabalho individualizado na sala de aula, é “*percebes-te? Queres que eu te leia? Queres que eu te ajude na construção de textos?*”, Na construção de frases tem que ser mesmo com ajuda.

ENT – Falas sobre esses alunos com a PEE?

PER B1 - TERESA – Sim, e uma das alunas que o ano passado tinha apoio deixou de ter segundo a nova legislação, mas a PEE também a apoia ... Nós achámos que ela precisava de apoio, embora tenha-lhe sido retirado.

ENT – Já me disseste que falaste com a PEE em relação ao aluno com suspeita de Dislexia. Sentes que as conversas com a PEE ajudam a melhorar o teu trabalho com os alunos?

PER B1 - TERESA – Sim, sim. Muito. Com aqueles alunos, sim.

ENT – Então como fazes com a PEE, pedes-lhe informação, ela dá...?

PER B1 - TERESA – Sim, sim dá-me informação sobre a dislexia. Diz: “*olha agora os testes que vamos fazer têm de ser com menos perguntas, ele não pode redigir tantas*

linhas como exigimos aos outros, as perguntas têm que ser lidas...”

ENT – De que forma a PEE te ajuda a desenvolver o trabalho com este aluno?

PER B1 - TERESA – Dando-me algumas orientações, estratégias, e depois foi todo o trabalho desenvolvido por nós e a mãe.

ENT – Como encaras hoje a tua turma? No início puseste as mãos à cabeça e agora?

PER B1 - TERESA – Ah, hoje, encaro bem. A criança com dislexia teve uma evolução a trezentos por cento, realmente precisava da PEE, nós precisávamos saber quais eram as dificuldades e como trabalhar com elas.

ENT – O que achas que contribuiu para a forma como hoje encaras a tua turma e os alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – Primeiro foi a informação, depois o trabalhar em conjunto com o PEE e a família. A família também é importante e neste caso, a mãe preocupa-se e ainda bem (risos).

ENT – Achas que a responsabilidade destes alunos é de quem?

PER B1 - TERESA – De todos: minha, da PEE e dos pais. De nós todos e de toda a comunidade educativa.

ENT – Como PER, quais são as tuas funções?

PER B1 - TERESA – O ideal seria dedicarmos o dobro do tempo que dedicamos aos outros a essas crianças e até mais. Eles necessitam, mas é muito complicado fazer isso ... principalmente quando se tem dois anos na mesma sala e 19 alunos. Depois ... para além dessas dificuldades eles são bons numa área, mas têm dificuldades noutras. Esse aluno principalmente...

ENT – Como envolves o trabalho com os alunos com NEE? E quando a PEE não está?

PER B1 - TERESA – Eu explico, faço o meu trabalho e depois vou ter com essas crianças para ajudar.

ENT – Trabalho individualizado?

PER B1 - TERESA – Sim, principalmente com o aluno com dislexia, se for um texto longo eu tenho que o ler para ele perceber. Ele é bom em tudo, o problema é o ler e o escrever.

ENT – Esse aluno faz o mesmo tipo de trabalho que o resto da turma? Faz as mesmas actividades?

PER B1 - TERESA – Tudo, tudo. Só há estratégias que poderão ser diferentes. Localização na sala de aula. Mesmo quando tem apoio fora da sala com a PEE, porque as

crianças com dislexia desconcentram-se muito mais facilmente e portanto, o trabalho ideal será só com eles. O trabalho é mais fora da sala de aula, isto dito pela psicóloga, penso que não há problema em dizê-lo. Mas, mesmo as actividades que vai fazer com a PEE sou eu que digo para serem feitas. A criança não está aqui mas está a fazer o mesmo que as outras adaptações, há uma pergunta ou outra que ela acha que não é para ele trabalhar, trabalha mais especificamente e directamente o problema da dislexia.

ENT – O apoio da PEE ao aluno com dislexia é sempre fora da sala de aula?

PER B1 - TERESA – Não. É assim: às vezes, eu digo vou dar uma actividade diferente e a PEE trabalha com o aluno na sala.

ENT – Tu sabes quais são as estratégias e actividades que a PEE utiliza?

PER B1 - TERESA – Sei, sei.

ENT – Como é que tu e o PEE organizam o trabalho?

PER B1 - TERESA – É, como hei-de explicar, nós não fazemos a planificação nem aquelas coisas muito rigorosas, não fazemos. As planificações semanais acho que só quando nos obrigarem a fazer (risos) mas é feita planificação mensal, as avaliações sempre em conjunto.

ENT – Com se encontram para organizar o trabalho? Em tempos formais ou informalmente?

PER B1 - TERESA – Falamos sempre que ela vem à minha sala, “*como está o aluno, está a evoluir?*”, vê as fichas, os trabalhos dele, o que ele fez, a evolução é mais nesse sentido. Encontramo-nos informalmente e formalmente nos Conselhos de Docentes. Trocamos impressões, se ela vê que o aluno tem dificuldades, quando está com ele, diz-me: “*olha ele precisa disto, daquilo...*”. Há uns livrinhos desses da Porto Editora relativos à dislexia e ela utiliza muito esses exercícios e eu também vou ver o tipo de exercícios que ele faz e ela própria manda exercícios para ele fazer. Há um trabalho em conjunto.

ENT – E em termos de elaboração do programa educativo, estratégias... como é feito?

PER B1 - TERESA – As duas vamos fazendo e trocamos impressões sobre o que é feito. Juntamo-nos dependendo da nossa disponibilidade, que não é muita. Falamos sempre de tudo.

ENT – Reflectem em conjunto, sobre o que foi feito, as dificuldades, os problemas?

PER B1 - TERESA – Sim, lá está, foi ela que me disse para o aluno com NEE não escrever tantas linhas. Agora com as provas de aferição, eles têm de fazer textos de 25 linhas. Tenho que habituar os meninos do 3.º ano a fazer isso e ela disse-me “*olha que o aluno Z se calhar não, porque ele se perde*”. Falamos sobre o que é necessário fazer. Outras estratégias, tais como... em relação ao posicionamento do aluno à frente porque se distrai com facilidade.

ENT – Essas estratégias de que me falas foram sugeridas pela PEE?

PER B1 - TERESA – Pela PEE e pela informação recolhida na Internet... A PEE deu-me informações sobre a Dislexia, indicações úteis, que algumas eu já sabia porque já tinha tido experiência com a dislexia.

ENT – Falaste que se encontravam informalmente. Sentes necessidades de encontros mais formais, pré-estabelecidos com o PEE?

PER B1 - TERESA – Não. Porque ela vem aqui três vezes por semana.

ENT – Tu e o PEE partilham sucessos, insucessos?

PER B1 - TERESA – Então, é uma alegria. Olha o aluno Z teve esta nota, aquela... Claro que sim. Nós vimos como o aluno evoluiu extraordinariamente, mesmo as notas, na leitura, na concentração e ele começou a ter boas notas para ele foi um estímulo para conseguir cada vez mais. Ele é muito bom a matemática, muito bom e o que o limita é a língua portuguesa. Os problemas, as situações problemáticas, eu tenho de as ler, muitas vezes, porque ele assim entende e consegue resolver. Se for ele sozinho perde-se ali no meio...

ENT – Sim, sim. E em termos de segurança, sentes maior segurança na gestão das situações do dia-a-dia na sala de aula, com o apoio da PEE?

PER B1 - TERESA – Claro. É assim eu o ano passado quando sugeri o despiste da dislexia, eu não sei se ele teria evoluído tanto como evoluiu, não sei ... Ela trabalha mais os exercícios da Dislexia eu ajudo, mas faço mais um trabalho geral, igual para todos, eu ajudo-o a fazer as tarefas. Eu não lhe dou apoio específico na dislexia. Se a PEE não existisse eu teria que fazer esse trabalho, mas assim é muito melhor. Eu faço o trabalho mais geral com a turma toda e depois ajudo-o. Acho que sim. É fundamental. O aluno com dislexia teve uma evolução enorme. Lá está, a outra criança saiu da Educa-

ção Especial, bem do 2.º para o 3.º ano é uma diferença muito grande...

ENT – Sim...

PER B1 - TERESA –...a exigência é muito maior. O que é que eu poderia fazer em termos dessa criança para além daquilo que já faço, obrigá-la a fazer parte da Educação Especial, não posso. Seria o mais adequado, porque ela não está a acompanhar e ela não conseguirá acompanhar.

ENT – Mas se calhar podias pedir uma reavaliação?

PER B1 - TERESA – Não dá, porque ela já foi avaliada e não tem as características que exige a legislação para ter apoio da Educação Especial. Ela esteve no 319, neste momento não dá, a PEE também disse se calhar o médico de família não fez o relatório como devia ser. Eu tinha de reduzir o currículo dela porque ela não consegue. Porque eu legalmente não posso reduzir o currículo dela, não posso fazer tu dizer assim “só precisas de saber até aqui”, não é?! Não posso porque legalmente não tenho nada que justifique isso. Tiraram-na do 319, eu podia fazer um currículo escolar próprio e não posso porque ela não está abrangida.

ENT – Sim...

PER B1 - TERESA – Segundo a lei, neste momento, ela diz-me que esta aluna tem de ser capaz de conseguir atingir as competências do 3.º ano a matemática, estudo do meio e língua portuguesa, com a minha ajuda, claro! Cada criança é uma criança mas mesmo assim ela não vai conseguir, porque ela precisava de uma redução.

ENT – Quem sabe uma nova avaliação daqui a um tempo... Olha e o que entendes por NEE?

PER B1 - TERESA – São necessidades que as crianças têm, pois não conseguem acompanhar o currículo normal, não conseguem aprender as mesmas coisas que os outras crianças da mesma idade. Precisam de reduzir o currículo, estratégias diferentes, apoio do PEE e, não são só aquelas com deficiências graves. Esta aluna de que te falei tem necessidades educativas especiais embora a legislação diga que não. Ela precisa de fazer um trabalho diferente para poder aprender e não consegue aprender como os outros.

ENT – Qual é a tua experiência a trabalhar com Professores de EE? Há quanto tempo trabalhas com o PEE?

PER B1 - TERESA – Hoje em dia a maior parte das turmas têm crianças com NEE.

Não trabalhei com muitos PEE. Com esta PEE trabalho desde de Novembro de 2007.

ENT – Que achas que o PEE deve saber, para te ajudar a trabalhar com os alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – O que é o PEE deve saber? Eu acho que é ao contrário, nós devíamos saber tanto quanto eles. (risos) Deve saber como?

ENT – Quais são as suas funções? O que deve saber para te ajudar?

PER B1 - TERESA – É saber, essas tais instruções essas dicas para me dar. Ter conhecimentos científicos, conhecimentos vastos e alargados, tudo e mais alguma coisa, conhecimentos sobre as deficiências, claro que aparece uma criança com uma deficiência terá que rever esses conhecimentos.

ENT – Consideras importante a formação especializada do PEE?

PER B1 - TERESA – É, tanto que agora eles são mesmo professores de Educação Especial. Por exemplo, eu sempre disse eu posso apoiar, mas não sou do ensino especial, não tenho aquela formação específica. Um apoio a um aluno disléxico, a um autista e outros é mais específico. Eu poderei... ir vendo e fazendo, aprendendo... mas o PEE sabe o que vai fazer logo, sabe como direccionar a ajuda e em que sentido deve ir.

ENT – E, para além da formação especializada?

PER B1 - TERESA – Mostrar-nos que existem livros e exercícios específicos para este e aquele problema, material, recursos, estratégias ao PER.

ENT – E mais?

PER B1 - TERESA – Se calhar ele melhor do que nós dizer *“olha uma formaçãozita nesta área, uma vez que há tantas crianças com este problema”*, com esta ou aquela dificuldade e fazer formação, porque não? No seu dia-a-dia quando está comigo, ele está a fazer formação. Nós dissemos muitas vezes *“ai, aconteceu isto com aquele miúdo, o que é que se passa?”* E ele muitas vezes sossega-nos *“olha que é norma, passa-se isto e isto...”*.

ENT – Sugerir formação e fazer formação e que outras competências achas que PEE deve ter?

PER B1 - TERESA – Temos de ter uma relação tu cá tu lá, não é cá formalidades, cumplicidade entre as pessoas, tem de haver entendimento, ter que haver, estar no mesmo nível e trabalhar para o mesmo fim, em con-

junto, tem que haver parceria, uma colaboração estreita.

ENT – Sim e do ponto de vista da personalidade, ao nível de perfil pessoal?

PER B1 - TERESA – Humildade, sensível, fácil adaptação a todas as crianças e professores, relacionamento fácil, saber comunicar, saber transmitir o que quer. Nós, às vezes, PER esperamos milagres, mas não há milagres. Têm de ser criativos, pois às vezes, não há soluções. Eu acho que os PEE são as pessoas que têm os pés mais bem assentes na terra, mais do que nós, nós às vezes é que ficamos naquela ilusão *“vamos ter com o PEE que ele resolve tudo”*. Não! Mas conversando as coisas vão avançando.

ENT – Tu sabes que podes contar com ele quando precisas, achas isso importante?

PER B1 - TERESA – Sim é muito importante. Nós podemos contar com o PEE. Lá está, eu não sei se poderei dizer que esta criança com dislexia teria evoluído o que evoluiu se não tivesse tido o PEE, mas que evoluiu, evoluiu e que ela contribuiu para isso em conjunto comigo, isso é verdade.

ENT – Sentes necessidade de formação ou a relação que estabelece com o PEE é suficiente para trabalhares com os teus alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – A formação é sempre importante. Para as características das crianças que eu tenho, acho que o trabalho que estamos a desenvolver é o essencial, o ideal. Agora tendo outras crianças, se calhar já seria outro tipo de trabalho. Se tivesse a aluna X na minha sala seria outro tipo de trabalho e pediria a ajuda dela se calhar muito mais. Mas para as crianças que neste momento eu tenho, estamos a fazer o trabalho ideal. Trabalho ideal se calhar não existe, mas estamos a fazer um bom trabalho.

ENT – Quais são as maiores dificuldades que tu sentes na implementação de uma escola inclusiva?

PER B1 - TERESA – São as barreiras arquitectónicas e a falta de formação, é. Acho que é a formação que nos faz falta, eu acho que é.

ENT – Em relação à formação, que tipo de formação tens realizado?

PER B1 - TERESA – Nesta área, a única que fiz foi sobre dislexia. Foi uma técnica de Coimbra que mostrou-nos exemplos, imagens, deu-nos bibliografia, foi muito bom, mas foi uma manhã foi muito pouco. E nessa formação, lá está, eu convidei a mãe para ir também à formação, para ela ver. E foi a

partir daí que ela decidiu assumir a dislexia do filho.

ENT – Então, o PER tem também um importante papel a desenvolver junto dos alunos e dos pais de alunos com NEE?

PER B1 - TERESA – Sim, no trabalho com os pais e na sinalização de alunos. O aluno que eu tenho com Dislexia, não foi por ser eu, pois se calhar a PEE também viria isso, mas o aluno já aqui estava há um ano, bem também é difícil no 1.ºano detectar uma dislexia, eu vi e achei que devia ser, mas já tenho aqui outro caso, foi este ano, também suspeitei que fosse isso e já não era.

ENT – Que outras funções deve ter o PER?

PER B1 - TERESA – Criar um bom ambiente entre os alunos na turma, respeitando as diferenças e ajudando-se uns aos outros. Também sensibilizar as famílias e a comunidade educativa. Se houver alguém que não saiba lidar com estas situações ajudar, mostrar, fazer entender, explicar tanto às crianças como às auxiliares e aos pais. Eu digo a formação, não deve ser só para mim, porque as auxiliares da acção educativa, aliás cada vez mais estão com os miúdos, têm os prolongamentos ...

ENT – E quem é que deve fazer esta formação?

PER B1 - TERESA – Técnicos especializados de fora da escola, o órgão de gestão da escola, os PEE se estiverem à vontade para fazer isso, nem todos são formadores, digo eu. O órgão de gestão da escola saber que existem estas necessidades e fazerem, pedir para fazer. Eles até pedem todos os anos para nós fazermos um levantamento de acções de formação que achamos necessárias fazer.

ENT – Tem conhecimento de algum plano de formação a nível do agrupamento?

PER B1 - TERESA – Do agrupamento propriamente, eu acho que não. Este ano eles já fizeram foi o pedido de sugestões para formação...

ENT – O agrupamento faz esse levantamento todos os anos?

PER B1 - TERESA – Sim, para professores e auxiliares, mas eu disse que este ano não queria mais acções de formação, porque estou a frequentar a acção do PNEP. No entanto, sempre que surjam outras de um dia ou uma tarde e, que eu ache que são de interesse eu vou sempre.

ENT – Na tua opinião, em que moldes deve ser feita a formação continuada?

PER B1 - TERESA – Acho que deve ter mais um carácter prático, mostrarem-nos exemplos, como trabalhar, darem-nos dicas, técnicas, instrumentos que possamos utilizar no nosso dia-a-dia, que a teoria a gente vai buscá-la, está acessível.

ENT – Achas então que a formação continuada deve ser feita tendo em conta as práticas...

PER B1 - TERESA – ...exemplos. Como fazer, como agir é isso que faz falta. E a partir daí pesquisar também, pois a teoria é importantíssima.

ENT – Que competências devem ser valorizadas?

PER B1 - TERESA – Tudo, mesmo a nossa relação com a criança, como lidar com a criança, a parte pessoal da relação e a parte pedagógica é claro. Se a criança não entender desta forma terá de utilizar esta estratégia. Se não for assim, tens de pedir a colaboração da PEE, da família, da psicóloga, seja o que for. Tu sozinha não vais conseguir porque isto é não sei quê, pronto é mais nesse sentido.

ENT – E em que tempos deve ser feita a formação, tens alguma opinião sobre isso?

PER B1 - TERESA – Eu acho que quando nós sentimos necessidade, sentimos falta dessa formação devia ser dada logo a seguir, e nem que seja aos fins-de-semana, ao fim do dia. Se temos falta e precisamos qualquer pessoa vai independentemente da hora, do horário ou da sua duração. Pode ser no início do ano lectivo quando é feita a distribuição das turmas e sabemos que temos alunos com determinados problemas.

ENT – Ainda em relação à escola inclusiva, podes afirmar que esta escola caminha no sentido de ser uma escola inclusiva?

PER B1 - TERESA – Sim, eu acho que sim. Porque temos estes casos e nos preocupamos e que vimos preocupação da parte das pessoas para que todas crianças se sintam bem aqui. Toda a comunidade educativa, os pais, os alunos, os professores, o órgão de gestão, a junta de freguesia, a Câmara Municipal, todos envolverem-se de forma a criar as condições necessárias para acolher e trabalhar com todos os alunos.

ENT – Que benefícios ou potencialidades encontras na escola inclusiva?

PER B1 - TERESA – Exactamente a criança saber estar em sociedade, mas lá está, depende da deficiência de cada criança. As características da criança implica a utilização de diferentes estratégias e vai influenciar a

inclusão na escola e na sociedade. Futuramente influencia também o papel que ela pode vir a desenvolver na sociedade.

ENT – Então que vantagens vêes na construção de uma escola inclusiva?

PER B1 - TERESA – Eu acho que é essencialmente isso. Os pais as vezes dizem, mesmo deficiências mais profundas *“o meu filho desde que foi para a escola é muito mais alegre, mesmo não sabendo falar já comunica”*. É aprender a aceitar as pequeninas coisas, as diferenças, estabelecer boas relações humanas e afectivas, desde a escola. A escola inclusiva para mim será a base para depois a sociedade aceitar essas crianças. Aceitar a nível de trabalho, de relações, em tudo, aprenderem a viver com todos. Mas primeiro arranjar condições para isso, começando pela escola e envolvendo toda a comunidade educativa. Penso que só desta forma podemos construir uma sociedade melhor.

ENT – Claro. Bom... penso que tenho os dados que necessitava. Muito obrigada pela tua colaboração.

PER B1 - TERESA – De nada. Acho que divaguei um pouco, mas se precisares de alguma coisa, já sabes...

ENTREVISTA À PROFESSORA DE ENSINO REGULAR B2 (PER B2 MARGARIDA)

Duração da entrevista: 1h 01min.

ENT – Eu vou começar por relembrar o trabalho que estou a desenvolver no âmbito do meu mestrado em Supervisão, que tem como título...“*as dimensões pessoal e interpessoal na relação PEE e PER do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e que o objectivo desta entrevista é recolher um conjunto de informações sobre a relação de trabalho entre ti e o PEE e conhecer as práticas educativas no atendimento a alunos com NEE ... gostaria de agradecer a tua disponibilidade e de salientar a importância da tua participação ...o teu contributo é muito importante para que eu possa recolher a informação que necessito para a realização deste trabalho.

PER B2 - MARGARIDA – Sim...

ENT – Muito obrigada. Ainda gostaria de esclarecer que o conteúdo da entrevista será considerado confidencial e que após a transcrição dar-te-ei para veres a conformidade das respostas ...

PER B2 - MARGARIDA – Está à vontade...

ENT – ...gostaria também que visses esta entrevista como uma conversa ... e que te sentisses o mais à vontade possível...

PER B2 - MARGARIDA – Sim...

ENT – Como é que percepcionas a escola inclusiva? O que é para ti uma escola inclusiva?

PER B2 - MARGARIDA – É aquela que não distingue nenhuma criança nem pelo bem, nem pelo mal. Portanto, nós temos aqui uma política de aceitação de qualquer criança que venha, com as dificuldades que ...tiverem.

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA – À partida não distinguimos nenhum. Eu pessoalmente também não e aceito qualquer aluno que venha. Já passei por várias situações, inclusivamente a Unidade de surdos...

ENT – ...que funcionou nesta escola...

PER B2 - MARGARIDA – Sim e tive um aluno surdo no 4.º ano e depois um no 1.º ano no ano seguinte e depois a unidade de surdos foi transferida e pronto. Não recuso nenhum trabalho, não sei é se estou à altura deles...

ENT – Sim, a política desta escola é aceitação de todas as crianças. No contexto da escola inclusiva como é que vês a inclusão educativa de crianças com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Eu sou a favor, por vezes, penso é que a escola não está à altura de dar as respostas que são necessárias.

ENT – Por que é que dizes isso? Por que será que não está à sua altura?

PER B2 - MARGARIDA – Porque nós enquanto professores do regular não temos preparação para o ensino especial e depois hoje em dia, cada vez é mais reduzido o tempo destinado às crianças com NEE, por parte do PEE, inclusivamente aqui na escola. A professora que cá vem dar apoio, dá apoio a mais duas escolas e aqui na escola não são só os meus alunos os únicos a necessitar... Só a X precisava da professora ali quase o dia todo...

ENT – Sim a falta de recursos humanos, de colocação de professores especializados... Da tua experiência, como PER, como sentes que a comunidade educativa percepciona as perspectivas actuais sobre inclusão educativa de alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Se tivermos em conta a comunidade educativa abrangente que engloba pais, encarregados de educação, de um modo geral, todos aceitam. Por vezes, se houver uma criança com NEE, que ao mesmo tempo tenha problemas de comportamento e essas coisas, aí os pais já começam a...

ENT – Como é que se manifestam?

PER B2 - MARGARIDA – Dizem... porque quando havia os surdos era assim... agora aceitam melhor. Porque também não temos cá crianças com NEE que sejam problemáticas em termos de comportamento, felizmente não é?! Têm as suas necessidades, conseguem estar no seu lugarzinho, aceitar todo o trabalho que pode dar-se individualmente e, portanto, têm aceitado bem. Não há assim grandes problemas, nesta comunidade. Nem em termos de colegas, nem dos pais em geral.

ENT – Os pais, os professores, os auxiliares da acção educativa estão sensíveis a esta problemática da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Tu achas que a inclusão educativa é um processo pacífico?

PER B2 - MARGARIDA – Pelo aquilo que eu oiço noutros lugares não deve ser. Mas aqui nesta escola é.

ENT – Os pais colaboram com a escola, com os professores?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, eu estou aqui há 9 anos e sim, anteriormente havia crian-

ças com Síndrome de Down e eram muito complicadas e foram muito aceites pela comunidade, na altura. Até porque aqui já houve o Núcleo de Educação Especial, já funcionou cá...

ENT – Esta escola já tem alguma experiência com alunos com NEE. Como PER, consideras que tiveste ou tens algum papel nesta sensibilização aos pais, auxiliares da acção educativa...?

PER B2 - MARGARIDA – Toda. Toda a responsabilidade. Cabe-me a mim enquanto professora do Ensino Regular e professora de um aluno com NEE, dizer a toda a gente que aquele aluno precisa de atenções especiais, seja a nível de funcionários e eventualmente pais que rejeitem uma criança destas.

ENT – Podes falar-me de como fazes essa sensibilização?

PER B2 - MARGARIDA – Eu falo com muito carinho dos alunos que têm essas necessidades, especialmente o carinho e é por aí. As pessoas têm de ser chamadas e ir dizendo que as crianças que tem NEE são crianças, para já com os mesmos direitos que as outras, mas que precisam de mais alguma coisa do que as outras, começo mais ou menos por aí...mas eu também não sou grande faladora.

ENT – E na tua sala de aula, como fazes para sensibilizar os alunos?

PER B2 - MARGARIDA – Na minha sala é uma maravilha. Não precisei de fazer nada em especial para incluir a X. Eles aceitaram com naturalidade. É engraçado que a aluna X está cá ... é o quinto ano de escola. Ela frequentou os quatro anos de escolaridade com os alunos que entraram com ela e que a acompanharam e saíram o ano lectivo anterior para frequentarem o quinto ano. Ela foi colocada numa turma de 3.º e 4.ºanos, ela não conhecia os colegas, foi-lhe retirada a auxiliar, a tarefaira que a acompanhava e era-lhe retirada também a professora. Atendendo a tudo isso, tivemos de fazer o processo de pedido e transferência da aluna para a turma do 1.ºano. A aluna X está integrada no grupo, porque ela tem muitas dificuldades, embora com o seu equipamento próprio, tem lupa TV e computador próprio ela consegue ler e escrever quase com correcção se pudermos atender a isso...

ENT – Como conseguiram os materiais que ela necessitava?

PER B2 - MARGARIDA – Foi através da PEE que fez os contactos necessários com a

DREC e com a Segurança Social e veio a lupa TV, mas veio muito tarde...

ENT – Foi difícil conseguir o material?

PER B2 - MARGARIDA – Foi muito difícil ... Ela aprendeu a escrever com letras móveis e letras escritas com um tamanho adequado e fomos utilizando os recursos que nos foram dando. Há anos com maiores recursos e anos com menores recursos. Há alturas de vacas gordas e vacas magras. Na altura de vacas gordas tivemos uma professora que esteve a tempo inteiro com ela...

ENT – Era PEE?

PER B2 - MARGARIDA – Não, era uma professora, que estava no primeiro ano de serviço veio de cascos de rolha para aqui e agradeceu ter uma escola para todo o ano e fez um trabalho de integração da aluna e foi-lhe ensinando a letras assim, com alguma orientação da PEE da escola. O que é certo é que ela lê bem, não lerá muito melhor que um aluno do 1.º ano, no final do 1.º ano, não é?! Atendendo às dificuldades porque não sabemos o que ela vê nem como. No início ou fazia-lhe uns bonecos enormes para ela identificar e depois ... não consegues ver ali ... eu fazia-lhe um desenho deste lado maior para ela ver, aumentava não é?! Contornava o risco, ela não tinha a noção do global e portanto tive de lhe passar a fazer uns desenhos pequenos, esclarecedores para que ela pudesse ter a noção do global ... senão não identifica nem letras, nem nada. Não podem ser nem desenhos muito grandes nem muito pequenos que ela não consiga vê-los, porque ela tem uma visão muito complicada. Não sei como se chama isso, há quem diga que é visão tubular, mas não. Penso que são *flashes* de visão, umas coisinhas muito pequeninas e, portanto atendendo a essa dificuldade, ela lê muito bem.

ENT – Voltando ainda à sensibilização, que outro tipo de estratégias poderão ser utilizadas na sensibilização da comunidade educativa, nomeadamente auxiliares da acção educativa?

PER B2 - MARGARIDA – Nunca nos chegaram aqui propostas para isso, chegam-nos propostas sobre segurança, higiene alimentar, mas não para isso. Crianças com dificuldades, não.

ENT – Tem conhecimento de que as auxiliares da acção educativa têm alguma formação nesse sentido?

PER B2 - MARGARIDA – Nada. Não têm nenhuma... foram aprendendo no dia-a-dia com algum trabalho nosso, professoras dizendo-lhes como devem fazer...

ENT – Então são as professoras que dão as orientações necessárias para elas lidarem com os alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – A auxiliar que trabalha agora com a aluna X tem alguma autonomia. Ela sabe que tem de ir com a aluna X, porque ela não acompanha auditivamente ... em termos de grupo/turma perde-se ... É um trabalho perdido estar ali com ela, e a aluna X vai para a lupa com um textinho que lhe é dado de véspera para casa, para estudar em casa, porque ela tem também lupa em casa. E ela lê em casa se lê, às vezes penso que não, ou se o fará é muitas vezes sem o acompanhamento da mãe, embora a mãe seja muito reivindicativa por todos os materiais e essas coisas todas, mas depois utilizar ... chega a casa, a menina tira as próteses e ... eu também não sei como é que ela aguenta tantas horas aqui na escola. Devia ter uma redução...

ENT – Ela está a tempo inteiro na escola?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, a tempo inteiro. Entra às nove e sai às 6 horas.

ENT – Em relação ao órgão de gestão, o que achas que poderia fazer para sensibilizar para a inclusão educativa destes alunos?

PER B2 - MARGARIDA – O que poderia fazer para sensibilizar? ... Podiam ser feitas palestras, actividades, mas esta população é muito esquisita para aderirem para irem ou virem a uma actividade. Estou-me a lembrar de propostas a vários níveis até sobre deficiência que o agrupamento fez, como o antiquado, perdido nos tempos, o venha tomar café connosco ... Esta gente daqui é muito... ia da escola uma ou duas pessoas, inclusivamente temos para a semana, acho que é quarta-feira, uma acção para pais sobre hábitos de vida saudáveis e como tem pré-inscrição para depois receberem um pequenino certificado de participação e gostávamos de saber quantas pessoas se candidatavam a ir e ... a maior parte das pessoas não adere. Era muito bom, mas ... não sei se é por estarmos longe se é por as pessoas terem uma vida muito ocupada, penso que também é um bocadinho mais de preguiça, comodismo ...

ENT – E de que forma é que se pode alterar isso... de que forma se pode trazer os pais à escola, que actividades ou iniciativas poderão ser feitas?

PER B2 - MARGARIDA – Não sei. Não sei, há aí algumas pessoas que se vão queixando que gostavam de ver, por exemplo, uma festa de Natal para eles, portanto que a

escola lhes oferecesse a festa ... eu confesso que já estou um bocadinho cansada, já tenho muitos anos achava muito melhor que fosse a comunidade a oferecer a festa aos alunos, pronto. E se não há uma coisa nós pensamos que também não podemos oferecer a outra, porque acho que ter que haver um dar de ambos os lados, mas tem sido sempre a escola a oferecer. Desta vez resolvemos oferecer às crianças um teatro e houve só uma mãe que se queixou, que gostava que se fizesse a festa, que os meninos treinassem para a festa ... nós fizemos a festinha na escola, pois é mas eu não vi. Porque se lhes pedimos a eles para nos ajudarem: *“vamos fazer uma festinha, o que é que vocês podem colaborar?”* Ninguém aparece, ou melhor esta mãe até veio na semana da leitura, mas é raro virem...

ENT – Então têm essa actividade da semana da leitura...

PER B2 - MARGARIDA – Sim temos. Nós temos muitas actividades para a comunidade, muitas, como agora o Carnaval juntam-se as quatro escolas e a comunidade tem oportunidade de ir ver o desfile à cidade. Antigamente quando não havia desfile na cidade fazíamos por aqui pela aldeia ...

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA – ... mas também não encontramos espectadores, o cantar as Janeiras cantamos para as paredes, não há gente na terra toda a gente trabalha na cidade ...

ENT – Sim, sim...

PER B2 - MARGARIDA – esta escola fica perto da cidade, é uma aldeia que tem um ambiente rural, mas a ruralidade já não existe ... já não se encontra ninguém a não ser algumas pessoas idosas e essas têm dificuldades em sair. Hoje em dia a vida é completamente diferente

ENT – Voltando à escola inclusiva, e em termos de concretização da quais são as dificuldades que sentes no teu dia-a-dia?

PER B2 - MARGARIDA – Dificuldades em termos de inclusão não posso dizer que sinto, não tenho tido esses tais alunos com problemas que às vezes existem de agressividade ... e uma certa irreverência em relação aquilo que se pretende fazer, de maneira que não sinto dificuldades. Sinto-me é frustrada às vezes, comigo própria por não conseguir lá chegar... também falta de recursos materiais e humanos.

ENT – Partilhas com alguém?

PER B2 - MARGARIDA – Partilho com as minhas colegas.

ENT – E em relação à PEE, também partilhas com ela?

PER B2 - MARGARIDA – Com a PEE, em especial [...]

ENT – Como tentas ultrapassar essa frustração? Falando...

PER B2 - MARGARIDA – Falando com outras pessoas que sabem mais, procurando novas estratégias muito, berrando comigo própria, tentando dormir de noite para que no dia seguinte, esteja pronta para continuar. Peço ajuda às colegas, à PEE e na Internet ver se há alguma coisa interessante. De resto, também já estou um bocadinho acomodada, como a gente da terra, vivo aqui é uma chatice!

ENT – Como é que fazes a tua formação? Procuras formação contínua?

PER B2 - MARGARIDA – Sim procuro, neste momento estou a participar na formação do PNEP. Tentei entrar no da matemática, mas atendendo à minha vida pessoal, os dias que me eram destinados eram os dias que eu não podia, por razões de ordem pessoal.

ENT – E a formação que tens frequentado tem te ajudado a encontrar respostas para trabalhar com as crianças com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Nunca calhou fazer nenhuma.

ENT – Nunca fizeste qualquer formação específica em NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Nunca calhou, a não ser aquelas esporádicas de um dia e tal sobre dislexia...

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA – Sobre Educação Especial, outras NEE nunca fiz... sempre uma informação informal, junto dos colegas, PEE, internet e alguns livros por mim própria.

ENT – Que necessidades de formação sentes relacionadas com a área das NEE? Há alguma temática ou área que gostarias que fosse desenvolvida que te ajudasse a trabalhar com estes alunos?

PER B2 - MARGARIDA – Não sei.

ENT – Relacionadas com as necessidades do teu dia a dia...

PER B2 - MARGARIDA – A minha indecisão em responder tem a ver com as minhas dificuldades gerais. São tantas, mesmo em termos de tempo, de disponibilidade que eu nem sei em que ponta lhe devia pegar.

ENT – E a relação com a PEE, tem sido suficiente para trabalhar com as crianças que tens com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Tem sido suficiente, porque há muita troca, muita conversa

sobre os alunos e estratégias a desenvolver com eles, tanto para a PEE como para mim.

ENT – Sim, sim...

PER B2 - MARGARIDA – Trocamos isso e conversamos sobre os resultados do nosso trabalho.

ENT – Como é que é feita a articulação do trabalho entre ti e o PEE?

PER B2 - MARGARIDA – É feita verbalmente entre nós.

ENT – E em relação à planificação, elaboração de programas educativos... como fazem?

PER B2 - MARGARIDA – É feito entre nós, em conjunto com a PEE. As estratégias são mais a nível verbal.

ENT – Existem tempos pré-estabelecidos para se juntarem ou é feito informalmente?

PER B2 - MARGARIDA – Mais informalmente, mas estamos juntas com muita frequência é são enriquecedoras pois pensamos no que vamos fazer e como podemos fazer, alteramos estratégias, procuramos resolver os problemas que aparecem...

ENT – Falaste há pouco na formação que estás a fazer... Na tua opinião com achas que deve ser feita a formação continuada, o que achas que deve ser privilegiado?

PER B2 - MARGARIDA – Talvez a forma como é feita no PNEP seja boa....

ENT – Como é feita a formação?

PER B2 - MARGARIDA – É teoria e prática e temos aulas assistidas. No entanto acho que, este ano, é o 2.º ano que frequento, é mais aliviado o trabalho do 2.º ano do que do 1.º ano, mas o primeiro foi muito pesado, exigente. Nós tínhamos aulas assistidas com a formadora, de 15 em 15 dias e depois nos 15 dias complementares tínhamos as acções aulas das teóricas, de forma que era muito tempo. O tempo que decorria de uma aula teórica à apresentação da aula prática assistida era pouco para a preparação.

ENT – Foi muito intensivo...

PER B2 - MARGARIDA – Sim foi muito intensivo, acho que aí devia ser repensado. Embora eu às vezes veja que a temática era muito abrangente e que até fosse necessário mais tempo para a prática destas actividades...

ENT – Então o que é que valorizas na formação continuada?

PER B2 - MARGARIDA – É precisamente isso, são as práticas. A formação contínua deve ser essencialmente prática, valorizando a experiência do trabalho de cada um e abrindo outras perspectivas permitindo

ganhos para cada um nestas formações, porque senão não serve de nada, julgo eu.

ENT – Neste agrupamento existe algum plano de formação?

PER B2 - MARGARIDA – Existe.

ENT – Participaste na sua elaboração?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, participei na proposta, porque chega-nos sempre através da nossa coordenadora de conselho de Docentes, para preenchermos com propostas de formação e nós temos participado.

ENT – Como vês esse plano?

PER B2 - MARGARIDA – É útil, mas não sei se é feito com muita cabeça a nível geral. Às vezes temos que preencher de cruz e, por vezes, nós não sabemos se aquilo que lá está escrito corresponde às nossas verdadeiras necessidades. Uma coisa é aquilo que nós dizemos, sugerimos, e outra coisa é aquilo que vem, os temas para nós nos inscrevermos. Portanto, se calhar a maioria não pensou da mesma maneira que nós.

ENT – Tens frequentado algumas dessas formações?

PER B2 - MARGARIDA – Não, porque já estou velha...e também porque estou a fazer a formação do PNEP.

ENT – Voltando ainda ao início da nossa conversa, vês vantagens na implementação de uma escola inclusiva?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, está implícito em tudo. Eu vejo que as crianças com NEE têm necessidade de estarem com as crianças do seu nível etário com as mesmas capacidades ou não, mas pelo menos dos seus interesses. Mas também vejo que há situações muito graves que estarem numa escola regular não será muito conveniente. Situações muito graves, não estou a falar dos nossos alunos...

ENT – O que entendes por situações muito graves?

PER B2 - MARGARIDA – Não sei. Estou a pensar, por exemplo, em crianças com problemas muito graves que andam aí em cadeiras de rodas e que é preciso fazerem tanta coisa, que as escolas não estão preparadas para dar, a nível físico por exemplo, condições de acesso e depois nós vemos que intelectualmente também pouco têm a ganhar e depois os recursos humanos são sempre dados no mínimo dos mínimos.

ENT – É a falta de recursos materiais e humanos...

PER B2 - MARGARIDA – E também a falta da preparação das pessoas, tudo isso. Eu não sei, se viesse uma criança, eu não sei caracterizar as doenças, mas há problemas

tão graves, há estados de crianças, eu já vi no agrupamento, crianças assim completamente inactivas, que não sei como é que ... se faz com uma criança destas.

ENT – Sim, então que vantagens encontras na escola inclusiva?

PER B2 - MARGARIDA – Toda a sociedade em geral estar preparada para aceitar as crianças e pessoas com NEE ou problemas ou dificuldades enormes de aprendizagem numa escola regular. Aqui não temos razões de queixa. Eu tenho dificuldade em me distanciar assim muito...

ENT – Mas consideras que a inclusão educativa traz vantagens para a sociedade?

PER B2 - MARGARIDA – A sociedade está pouco preocupada com isso... pois não há saídas depois da escola, na sociedade... vejo vantagens, agora estou-me a lembrar que um dos alunos com *Síndrome de Down* que andou aqui...

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA –... E que o vejo aí a dar umas horinhas na oficina de um tio e que vai, vai com alguma autonomia buscar o pão, portanto alguma coisa se aprendeu, em termos de vida e em termos de aceitação da sociedade, porque é respeitado na rua como um aluno que frequentou a escola e que sabe o que está a fazer e que tem consciência do seu lugar na sociedade. Está a desenvolver um trabalho que é útil à sociedade. Não precisa de ser grandes trabalhos tem de ser um trabalho de acordo com as suas capacidades, e portanto só isso ... é a grande vantagem. Também tem uma família que o apoia nós temos que ver isso, porque às vezes se a família não tiver essa preocupação, a sociedade também não pode ajudar nada. A família também tem que se dar ao respeito, para que respeitem o seu filho.

ENT – Sim, sim...

PER B2 - MARGARIDA – Nessa criança que eu vejo, que já é um jovem, os pais são preocupados e que o percurso do aluno que já andou aqui na escola, percorre praticamente a aldeia toda entre a avó e os pais e ele faz esse percurso sozinho com muita autonomia e então vai dar à oficina de carpintaria do tio, se não me engano. Portanto está perfeitamente integrado, porque os pais também ajudaram, os pais e a família e a escola também.

ENT – Achas então que é um caso de sucesso?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, nesse sentido é.

ENT – Na tua forma de ver, consideras que esta escola é uma escola inclusiva?

PER B2 - MARGARIDA – Eu penso que sim. Estou cá eu e temos de trabalhar para isso mesmo. Não é para me gabar, mas penso que temos feito tudo por tudo, nunca rejeitamos uma criança com NEE de qualquer género. Agora ainda voltando à questão anterior preocupa-me o futuro da aluna X ... muito, porque eu não sei o que vai ser daquela criança para as capacidades que ela tem e as suas limitações, não sei qual vai ser o futuro dela. Não pode bordar, não poderá cozinhar, o computador utiliza só para a escrita porque não consegue ver os ícones, por maiores que eles estejam no *écran*. É difícil em termos de utilização do computador seja para o que for e em termos de uma actividade profissional por mais rudimentar que ela seja. Mas já lhe arranjei uma solução: cantora!

ENT – Gosta de cantar? Canta bem?

PER B2 - MARGARIDA – Canta, mas precisa de ser trabalhada para isso. Muito trabalhada, porque se não for muito trabalhada ela desleixa-se nas cantorias em termos da letra, engole metade das coisas, mas tem de ser trabalhada insistentemente. E nós aqui não temos que formar ninguém, não é, lá lhe vamos dando as canções para ela cantar, dando-lhe um lugar de destaque para ela cantar e ensinar aos outros, porque ela decora com muita mais facilidade as melodias e isso, ajuda-nos, porque ajuda mesmo e assim ela está incluída dentro do grupo, precisamente por causa das suas capacidades.

ENT – E os colegas como reagem?

PER B2 - MARGARIDA – Muito bem, com muita aceitação e depois aproveito aquilo que ela sabe para seu próprio proveito. Há partilha, muita colaboração, inclusivamente hoje num trabalho de matemática, uma aluna, a matemática tem muitas dificuldades, não consegue mesmo calcular uma coisa simples como $2+3$, sem fazer um grande, grande esforço, então hoje estive a colega do lado a ajudá-la, mas ela disse logo não digas à professora que eu te ajudei, porque senão na próxima não me deixa ajudar.

ENT – Quantos alunos com NEE tens na turma?

PER B2 - MARGARIDA – Na turma tenho essa tal menina e um aluno com problemas de linguagem, que anda também a ser apoiado em terapia da fala mas é por conta da Segurança social. Esse aluno também está a ser apoiado pela PEE.

ENT – Quantos alunos no total tem a turma?

PER B2 - MARGARIDA – Poucos, 12. São 11 do 1.º ano e a aluna de que já falei. Tenho um aluno que é brasileiro que quer pôr a professora a falar brasileiro e parece que consegue mais depressa pôr a professora a falar brasileiro do que eu pô-lo a falar português. (risos)

ENT – Então é a primeira vez que trabalhas com esta turma e com a menina com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Com a aluna X já é o 5.º ano.

ENT – Como é que foi feita a distribuição das turmas com alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – O critério do agrupamento é igual para todos é que os alunos acompanhem o grupo turma que têm trazido, portanto continuidade com a turma de preferência com o Professor, tem sido um bocado isso.

ENT – Já sabias que ias ter alunos com NEE na tua turma?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, deste aluno sabia, porque ele já vinha sinalizado do jardim-de-infância.

ENT – Como encaras o trabalho com estes alunos?

PER B2 - MARGARIDA – É um desafio, vamos lá ver. Eles não são iguais, cada um é um caso diferente. É assim, vamos lá ver!

ENT – E como te sentes?

PER B2 - MARGARIDA – Frustração, às vezes, falta de preparação, sinto que tenho falta de preparação...

ENT – Sim... Já me falaste que tentas ultrapassar essa frustração falando com os colegas, com a PEE em especial, procuras informação na internet, em livros... gostava de saber como encaras no final do ano, a turma? Encaras da mesma forma como quando pegaste nela pela primeira vez?

PER B2 - MARGARIDA – Geralmente com os alunos que vêm apoiados e têm apoio não me sinto muito mal, porque as expectativas em relação a eles são um bocadinho mais baixas, do que com a turma toda e tudo aquilo que for conseguido para além do que espero deles é sinal de satisfação. Neste momento em relação, por exemplo ao aluno que entrou pela primeira vez, estou a sentir-me um bocadinho animada...

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA – Porque ele começa a querer apanhar-lhe o jeito, da leitura e isso já me está a fazer um bocadinho de

bem. Agora se for atender ao grupo da turma é pouco participativo. É uma turma de fraca participação. São daqueles alunos que é cada um para si, metido dentro da sua concha. É que é difícil pô-los a falar, pô-los a falar de si, a falar, a participar na aula, seja de Estudo do Meio, seja do que for. Não são capazes de tirar nada...Está um bocadinho melhor a turma...

ENT – Já me falaste que tinhas apoio da PEE para os 2 alunos com NEE. Que tipo de apoio beneficiam estes alunos?

PER B2 - MARGARIDA – Ora, a PEE assistindo à aula ajuda o aluno a compreender o oral daquilo que eu explico e depois quando se trata de o aluno fazer o seu trabalho individual, presta-lhe o apoio individual ali junto com os alunos...

ENT – Portanto, apoio directo dentro da sala de aula...

PER B2 - MARGARIDA – Por vezes, sai da sala de aula para lhe dar um apoio sistemático, em termos de desenvolvimento da leitura e é nisso que nós tanto uma como a outra já estamos a sentir um bocadinho mais animadas.

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA – Mas tivemos que chamar muitas vezes a mãe à razão e a mãe dizia que o pai era pouco paciente com o menino. Acho que é um miúdo muito mimado e a mãe acha que é a única que pode fazer, mas chega a casa muito tarde e não pode. Como o pai sai às 6 horas, nós dissemos “*tem que ser o pai a trabalhar, nesse caso*” e penso que se é o pai ou não, não sei o que é certo é que ele está a melhorar.

ENT – Quanto tempo é que os alunos com NEE tem apoio?

PER B2 - MARGARIDA – Ela vem cá quatro dias por semana, mas não é só para os meus alunos. Com os meus alunos ela vem uma hora para cada um.

ENT – Quantas vezes por semana?

PER B2 - MARGARIDA – Quatro horas por semana.

ENT – Distribuídas por quantos dias?

PER B2 - MARGARIDA – Quatro dias, uma hora por dia.

ENT – Como PER, como desenvolves o trabalho com estes alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Ora bem, falo para a turma em geral e particularmente para aqueles que não só, o aluno Y, a aluna X mas como digo a turma é fraca... tenho que apoiar individualmente quase todos ao mesmo tempo. Faço trabalho individualizado, mas não tanto como era necessário nem

tanto como eu gostava. Procuo implementar actividades de grupo mas como eles são poucos. Trabalho de pares é complicado com o tempo.

ENT – Os alunos com NEE participam no grande grupo? Como fazes?

PER B2 - MARGARIDA – Por vezes, a PEE trabalha com os dois ao mesmo tempo, mas aí já não sei como é que ela faz, pois está na outra sala...

ENT – Sim, mas dentro da tua sala, como fazes?

PER B2 - MARGARIDA – Os dois juntos não. Há actividades diferentes, a aluna X tem um trabalho completamente diferente, ela já lê textos que os outros ainda não lêem. Nesta área da leitura não há compatibilidade de trabalho, a não ser que eu queira tirar partido dos conhecimentos da aluna X e aí utilizo a aluna como recurso para os outros alunos. Há uma quadra para os outros alunos decorarem, a aluna X lê na lupa TV alto para todos os colegas ouvirem, ou se for possível canta...

ENT – Sim...

PER B2 - MARGARIDA – ... também é fundamental para todos os colegas ouvirem e portanto, utilizo, eu é que me sirvo da aluna X, mas do que ela a mim.

ENT – Então a aluna X tem um papel importante no grupo...

PER B2 - MARGARIDA – Sim, ela tem capacidade de líder, ela se for preciso anima a turma ali, sozinha...

ENT – E como é que é feita a definição de estratégias para trabalhar com os alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – É feita por mim e pela PEE em conjunto.

ENT – Sim... e como fazem a articulação do trabalho quando a PEE não está?

PER B2 - MARGARIDA – Reflectimos muito sobre o que fazemos. As nossas conversas do intervalo são todas dedicadas a isso. Como é que havemos de fazer, aquilo que conseguimos com as estratégias utilizadas ou alguma coisa que precisemos de mudar, portanto nós conversamos sobre isso. A PEE teve de aprender comigo o método das 28 palavras que ela não sabia, para trabalhar com o aluno com NEE. Trocamos muito das nossas experiências e aproveitamos a experiências de cada uma e também lhe perguntei se seria melhor um método globalizante do que o método analítico. Penso que realmente o globalizante está a ser mais rentável para o aluno.

ENT – Então trocam experiências, conversam sobre o que fazem, o que há a modificar, conversam sobre metodologias...

PER B2 - MARGARIDA – É um trabalho feito entre as duas em colaboração uma com a outra.

ENT – Pelo que fostes dizendo, este trabalho é feito informalmente sem tempos pré-definidos para o fazerem...

PER B2 - MARGARIDA – Sim, sim...

ENT – E não sentes necessidades de encontros formais, tempos pré-estabelecidos com o PEE?

PER B2 - MARGARIDA – Não, não. Acho que só viriam perturbar, ocupar mais tempo que não temos. O trabalho é feito na mesma, penso que desta forma está perfeito. Ainda não experimentamos outra mas para já não temos razão de queixa, funciona bem. Quando temos mais trabalho combinamos encontrarmo-nos dentro das possibilidades e disponibilidade de cada uma. Funciona bem.

ENT – Em relação ao grau de segurança para trabalhar com alunos com NEE. Esta relação com a PEE contribui de alguma forma para te sentires mais segura para desenvolveres o trabalho com estes alunos?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, dá-me uma grande ajuda. Sinto-me mais segura, uma pessoa sentindo-se apoiada sente-se mais segura.

ENT – Em que medida?

PER B2 - MARGARIDA – Em muitas. Passando pela relação com outros fora da escola, como por exemplo a Psicóloga a quem temos de recorrer para dissipar algumas dúvidas, a nossa relação com os serviços de apoio especializado do agrupamento, neste aspecto de contactos e relacionamento de estar com outros serviços, uma vez que nós não podemos estar. É um elo de ligação. Por outro lado, a nível de legislação e realização de programas educativos dos alunos e medidas educativas é muito importante.

ENT – A PEE também partilha contigo os sucessos e os insucessos?

PER B2 - MARGARIDA – Partilha o dos nossos alunos.

ENT – Na relação entre ti e a PEE, há encorajamento mútuo, animam-se uma à outra?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, se eu me sentisse sozinha era mau. Por exemplo, quando tive de reunir com os pais em relação à mudança do meu método de aprendizagem da leitura e da escrita, do início eu

pedi-lhe para ela estar cá comigo. E ela colaborou bastante comigo na relação com os pais dos alunos e a explicar-lhes também que realmente as estratégias a adoptar no futuro fossem melhores. Eu só sei que com a mudança da metodologia o salto foi enorme.

ENT – Sim, sim...

PER B2 - MARGARIDA – Um salto qualitativo, mas continuo a dizer que a turma é fraca em participação.

ENT – Há quanto tempo trabalhas com esta PEE?

PER B2 - MARGARIDA – Com esta PEE, foi a única que trabalhei. Ai não! Já trabalhei com outra. A PEE está aqui, ora deixa ver há seis anos, já são uns anitos de trabalho em conjunto.

ENT – Na tua perspectiva o que é que o PEE deve saber para te ajudar a trabalhar com os alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – Aquilo que eu não consigo aprender, porque não tenho formação. A formação especializada, aquilo que ela sabe, eu não sei e já não me preocupo em saber porque ela sabe. Por exemplo elaborar programas educativos, relatórios, estratégias específicas... essa linguagem para elaborar estes documentos é uma coisa que eu não sei, por isso recorro muito a ela. O nome dos artigos, dos decretos, essas coisas todas são coisas que eu não sei. Ajudo e colaboro mas não sei utilizar aquela linguagem.

ENT – Para além da formação especializada, o que achas que o PEE deve saber mais para te ajudar no teu dia-a-dia?

PER B2 - MARGARIDA – A nível pessoal, da sua formação pessoal eu penso que a PEE está a dar-me aquilo que eu preciso.

ENT – Podes falar um bocadinho sobre isso, sobre o perfil pessoal do PEE?

PER B2 - MARGARIDA – Para já ser aberto, ser colaborativo, que tenha uma capacidade abrangente para lidar com diversas situações e até lidar com diversas maneiras de ser que nós temos. Nós somos todos diferentes e a PEE, nesta escola está a lidar com duas professoras completamente diferentes e depois de ir daqui ainda vai dar apoio a outras escolas, tem de lidar com muita gente. E essa capacidade eu já não lha posso negar, ela está lá. É essencialmente isso, uma boa capacidade de relacionamento connosco é o essencial, para nós nos entendermos bem e trabalharmos juntas.

ENT – Como gostarias que a PEE te orientasse no trabalho com os alunos?

PER B2 - MARGARIDA – É difícil falar da minha PEE, pois ela está sempre em cima da formação. Ela é muito esforçada e trabalhadora, pois é muito difícil dizer ela pode melhorar. Ela não tem tempo para melhorar. A actividade do dia-a-dia é muito complicada. Penso que não devia estar em 3 escolas.

ENT – Como é que o PEE pode rentabilizar o trabalho que tu desenvolves com os alunos?

PER B2 - MARGARIDA – Sim, quando ela chega. Na minha opinião devia chegar um bocadinho mais tarde, depois das 9 horas para ir ver aquilo que se fez e em termos de continuidade. O facto de entrar logo também é útil porque vê se o aluno é participativo ou não, qual é o nível de participação informal do aluno tem logo no início, é o bom dia é uma conversa que um aluno traz para a sala, tudo isso é fundamental para avaliar e desenvolver no dia-a-dia com uma criança com dificuldades. E depois tem a duas vertentes, pois o tempo para estar com eles é tão pouco que nós temos que tirar o melhor proveito. Se ela chegasse um bocadinho mais tarde, quando já estivesse o trabalho a decorrer se pudesse chegar e dar continuidade ao trabalho.

ENT – Já pensaste em falar com ela sobre isso?

PER B2 - MARGARIDA – Não, não precisamos de falar, nós trocamos os nossos olhares ou até por coisas que temos no quadro.

ENT – Como é que fazem, por exemplo a PEE não esteve cá, pois ela também vai a outra sala e a outras escolas, como é que se inteira daquilo que foi feito?

PER B2 - MARGARIDA – Ora eu penso que no 1.º ano as dificuldades não são muito grandes, porque nós não fazemos a aprendizagem de uma palavra, no caso, uma palavra hoje e amanhã outra palavra. Há dois dias de intervalo ou três, que há sempre possibilidade de ligação da aprendizagem que se fez. É uma questão de sistematização, portanto não há grandes problemas de perda de informação lá no meio.

ENT – Como é que a PEE se inteira do que foi feito?

PER B2 - MARGARIDA – Pelo caderno do aluno, vê o que o aluno fez, fala comigo e dá continuidade com estratégias que ela utiliza, algumas já conversadas em conjunto. Às vezes faz-se melhor, às vezes faz-se pior.

ENT – Como PER, que precisas saber para trabalhar com estes alunos?

PER B2 - MARGARIDA – É uma boa pergunta. Eu precisava de saber muito mais,

exercícios práticos, o tempo, eu canso-me de mim própria já não sei o que hei-de tirar de mim. Já estou cansada, já sinto que não sou capaz de criar mais nada.

ENT – Qual é o teu papel como PER?

PER B2 - MARGARIDA – É criar um ambiente de boa disposição e de um sorriso nos lábios para todos, é isso que eu digo. Este ano pode ser frustrante como foram os 4 anos anteriores, com turmas desta categoria que eu posso dizer que não tenho problemas de comportamento com eles, mas em termos de aprendizagem e da actividade tenho muitas queixas a fazer.

ENT – Costumas falar com o PEE em relação aos outros alunos da turma, das dificuldades da turma?

PER B2 - MARGARIDA – Falo, mas o que é que ela pode fazer? Como é que pode ajudar? Eu penso que sou um bocado criativa, mas se calhar não sou o suficiente. Eu costumo lhes dizer eu não sei ensinar e eles dizem “ *então tu és professora e não sabe ensinar?*” “ *Eu queria que vocês aprendessem acerca daquilo que eu vos falo*”. Mas eles não vão lá. Há crianças que são activas, fala-se e eles ficam logo com o de do no ar. Não dá! É essa a minha frustração.

ENT – Na tua opinião de quem é a responsabilidade dos alunos com NEE?

PER B2 - MARGARIDA – É minha, da PEE e dos pais.

ENT – Bom...Penso que tenho os dados que necessitava. Muito obrigada pela tua colaboração.

PER B2 - MARGARIDA – De nada.

ANEXO 8

Análise de conteúdo da entrevista realizada ao PCE

Dimensão: Educação Inclusiva		
Categoria: Escola Inclusiva		
Subcategoria: Conceito	Subcategoria: Percepção em contexto de trabalho	
	Posição pessoal	Posição da comunidade educativa
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
<p>Na sua perspectiva “a escola inclusiva é basicamente uma fórmula encontrada (?) salvo melhor opinião, para se conseguir fazer com que todos tenham acesso a ela ... e eu refiro claramente esta palavra acesso... depois a questão do sucesso já me põe algumas dúvidas.”</p> <p>Considera também que “é a única maneira de nós conseguirmos fazer a integração, quer uns quer outros, ou seja dos alunos com NEE e dos outros alunos ditos normais... hm... Também é uma forma interessante, se calhar pelo menos na teoria. Na prática já terei algumas reticências, hm...teoricamente é uma maneira correcta de se trabalhar a nível pedagógico com os vários grupos de alunos e com as diferenças que todos têm”.</p>	<p>Diz que “a minha postura perante a Escola inclusiva é uma postura claramente favorável [...] perante a escola inclusiva no abstracto. [...] Eu aceito tudo o que é criança desde que haja vaga, não estou a perguntar cor nem credo. Elas têm direito e é isso uma das regras pelo que me rejo.”</p> <p>Refere que “da escola inclusiva ressalta efectivamente a oferta para os alunos com NEE [...]” e no caso da oferta para os alunos com NEE “a inclusão está a perder-se [...]. Os alunos com NEE, muito específicas e mais profundas, alunos com deficiência profunda são alunos que nós não temos capacidade de dar resposta ... não há capacidade de resposta e isto não é exclusão. Isso é o que a mim me revolta, é que nós estamos a admitir todos os casos, cada vez mais a escola abre as portas para todos os casos e cada vez tem menos condições para lhes dar resposta. Isto acontece aqui nesta escola a miúdo, todos os dias.”</p> <p>Acrescenta que “eu pergunto às vezes qual é a melhor segregação: é ter um aluno com NEE a quem eu não dou apoio e encosto a um canto, porque não lhe posso dar apoio ou esse aluno ter apoio e estar feliz numa instituição e, chamam-lhe pejorativamente institucionalizados, numa instituição onde tem todas as condições, onde tem técnicos, onde tem condições físicas.”</p> <p>Em relação à visão no contexto do agrupamento que preside considera que “é tudo relativo. [...] Parece que isto tem a ver um bocado com a cultura de escola. Eventualmente ainda não chegamos à cultura, mas é o clima da escola e alguma cultura, colegas que já cá estão há muitos anos connosco, [...] tem também a ver com isso, ou seja, estamos a caminho”.</p>	<p>Entende que a sensibilização da comunidade educativa “tem a ver com o papel da escola que às vezes não o faz. (...) Já desenrolei agora a questão das nossas falhas, porque não temos capacidade de resposta...”</p> <p>Afirma que os pais “exigem e têm direito de resposta... eu percebo a posição dos pais e os pais eventualmente também percebem a nossa, mas também têm de exigir, pois é um direito que lhes assiste. Diz que “os pais de alunos com NEE estão hoje muito mais [...] formados e informados [...] dos seus direitos e dos seus deveres. Exigem os direitos e, por norma cumprem os seus deveres lá está, salvo raras excepções. Cumprem os seus deveres acompanham os seus filhos, falam com os técnicos [...]. Exigem os direitos, tentamos dar resposta, dentro do possível eles zangam-se muito connosco até perceberem. Depois trabalhamos muito em equipa...”</p> <p>Refere que os pais “querem que os filhos venham para esta escola, por exemplo, ou para outra e não há vaga... [...] Começa logo pelas turmas, n.º de alunos por turma com crianças com NEE [...]. As crianças com NEE e as famílias começam logo a ser vistas de lado porque tiraram cinco lugares, o que é problemático. Depois [...] acusam os meninos com NEE de atrasarem o desenvolvimento dos seus filhos [...]. Esta é a percepção real e são estas as queixas que vão aparecendo nos Conselhos de Turma e vamos ouvindo por aqui.”</p> <p>Em relação à percepção dos professores, considera que estão sensibilizados. Acrescenta que “seria um contra-senso eu dizer que não estavam sensíveis quando eles fazem esta multiplicidade de papéis que não têm condições para fazer outra coisa. Estão sensíveis e são profissionais, tentam atender a essas questões todas. [...] O professor hoje, quer seja, do Ensino Regular, quer seja, da Educação Especial, [...] tem de ser o professor, o assistente social, o médico, o pai, a mãe, o indivíduo do ministério do trabalho, o técnico do emprego e, muitas vezes ainda, tem de ser <i>babysitter</i>, enfim uma série de coisas que nós conhecemos bem”.</p> <p>Também afirma que “temos aqui professores, aliás que dizem “o aluno com problemas, com NEE, isso é para o professor de Educação Especial” [...] e depois temos o professor responsável, que felizmente são muitos”.</p>

Dimensão: Educação Inclusiva	
Categoria: Escola Inclusiva	
Subcategoria: Percepção em contexto de trabalho	
Operacionalização	
Vantagens	Obstáculos
Unidades de registo	Unidades de registo
<p>Menciona que “o benefício que eu encontro, numa escola que eu quero inclusiva é a capacidade de dar o salto, [...] da possibilidade de acesso a todos e do sucesso.”</p> <p>Na sua opinião, o sucesso “é a chave da inclusão. Se não houver sucesso não houve inclusão.”</p>	<p>Aponta como obstáculos na operacionalização as políticas educativas. Diz que “a política educativa ora vigente [...] transforma a escola inclusiva em exclusão da escola de alguns alunos com NEE.”</p> <p>Outro obstáculo que encontra diz respeito à formação do PER. Diz que “o PER não tem essa formação [...] A formação, para o PER, não é uma formação que lhes permita ter uma visão holística das questões, uma visão abrangente.”</p> <p>Refere ainda que a “formação de professores e técnicos especializados, professores especializados e formação de pais é fundamental. Pais e encarregados de educação é fundamental e depois a criação de equipas multidisciplinares que, ainda hoje, eu não percebo porque não são criadas”. Acrescenta ainda que temos “ministérios fundamentais no país para este nível de educação”: o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e o Ministério do Trabalho e Segurança Social que “não se articulam, mas têm meios, recursos para isso, o que estão é mal distribuídos.”</p> <p>Ainda em relação à falta de formação diz que “se tivesse uma equipa multidisciplinar aqui na escola tinha formação contínua a toda a hora. Eu tinha o médico que estava a dar formação quando atendia um pai ou quando vinha cá fora ver uma criança, quando estava connosco na sala de professores”. Acrescenta que “o problema é nós não termos eventualmente condições nem termos recursos humanos, nem tempos muitas vezes”.</p> <p>Na sua opinião, os obstáculos passam assim pela falta de recursos humanos e materiais. Faltam técnicos especializados e os P(s)EE, não conseguem “dar resposta, porque entretanto tem mais 20 casos ou 10 casos, ou 15 casos que tem de atender e tem um horário para trabalhar, não pode fazer mais... Portanto, é impossível [...] nós continuarmos uma política educativa de sucesso para todos[...].”</p> <p>Menciona que os professores de Educação Especial “estão na turma, estão a trabalhar com um aluno, deitam a mão a outro. Mas é verdade que não, não é número suficiente. [...] E não é possível porque muitas vezes, não tem funcionários e se tem funcionários lá vão mudar a fralda à criança, lá acompanham e tal [...] não há escola que aguarde ter 20 funcionários a tratar de 20 crianças porque depois não tem funcionários para mais nada”.</p> <p>Menciona também como obstáculo, o número de alunos com NEE por turma. Diz que “esta escola é muito procurada pelas famílias que aqui vivem e trabalham na área desta escola e “aquí as turmas têm todas 23, 24 e casos de alunos com NEE bastante graves”. Esclarece que “estamos ilegais a todos estes (?), estamos legais porque foi autorizado superiormente, mas a lei não permitiria isto se</p>

	<p>não fosse a Direcção Regional da Educação autorizar a título excepcional”.</p> <p>Refere também a burocracia como obstáculo. Diz que “esta escola e depois no agrupamento já funcionou em equipa muito melhor do que funciona hoje, porque não tinha esta vertente burocrática, esta vertente de imposição das coisas e, eu noto nos colegas e nós temos uma população docente, que já tem muitos anos de serviço e que hoje começa a não gostar tanto de estar na escola como estava antes e trabalhavam muito melhor antes, embora saibam hoje mais à partida.”</p>
--	---

Dimensão de análise: Educação Inclusiva	
Categoria: Necessidades Educativas Especiais	
Subcategoria: Conceito	Subcategoria: Organização do atendimento
Unidades de registo	Unidades de registo
<p>Entende por NEE “tudo o que os alunos têm necessidade [...] e que foge à regra do normal. [...] Alunos com extraordinárias capacidades e alunos com dificuldades claras, [...] e aí integram-se aquelas diferenças sociais, económicas, sociológicas, que entram também aqui. [...] É neste sentido, que eu acho que as necessidades educativas especiais é o que a palavra diz são necessidades educativas para além do normal, têm de ser especiais!”</p> <p>Esclarece ainda que em relação à população com NEE do agrupamento “e do que eu ouço, pois eu confio mais nos meus professores e nos colegas da Educação Especial do que confio nas teorias do 3, o 3 é uma coisa... A nível prático, o que eu vejo é que dos 1139 alunos eu tenho à vontade, 100 alunos para não dizer mais, que têm NEE. Depois desses 100, o 319 dava 80 e tal. Já aí era por defeito. Agora dá 30 e tal ou quarenta. É por muito defeito. E depois estes dez por cento são alunos que precisam do PEE. Isto para mim é que me interessa, se o aluno tem NEE porque foi detectado pelo professor da turma e pelo professor de EE, isso é que me interessa, não é porque o DL nº3/2008 diz que não é.”</p>	<p>Diz que o primeiro critério é o “da continuidade pedagógica, no sentido em que os alunos tenham conhecimento já do professor e o professor dos alunos” [...]. Depois temos as outras situações, quando não há continuidade pedagógica, porque os professores saíram, têm de ser substituídos por outros.”</p> <p>Refere que em relação à distribuição dos alunos com NEE pelos professores de Educação Especial é da responsabilidade do Departamento de Serviços de Apoio Especializado. Esclarece que “se for preciso discute-se em pedagógico, se for preciso discute-se aqui no Conselho Executivo, mas é da responsabilidade primeira deles.” Acrescenta ainda que é utilizado o mesmo critério, o da continuidade pedagógica e diz que “muitas vezes são as habilidades” dos PEE que são consideradas. Acrescenta que “quando falo em habilidades não só da experiência feita [...]. É a pessoa ter mais tendência [...] é o perfil, é o “<i>eu gosto mais deste tipo de trabalho e outros gostam mais de outro tipo de trabalho</i>” e, eles lá se entendem”.</p> <p>Afirma que “a realidade actual deste agrupamento é na Educação Especial tem, se não erro, 1,2,3,4,5, 5 professores da Educação Especial que se mantêm há alguns anos a esta parte na Educação Especial... [...] além de termos ainda 3 professores de apoio socioeducativo, que são professores do regular que foram deslocados com crédito horário do agrupamento e esses são professores do regular não são especializados e que também apoiam muitos alunos, inclusivamente alunos da EE.”</p>

Dimensão de análise: Relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular	
Categoria: Funções e papéis	
Subcategoria: Professor de Educação Especial	Subcategoria: Professor do Ensino Regular
Unidades de registo	
<p>Aponta como funções do PEE e do PER “a sensibilização e formação de pais”. Diz que “os professores, os professores de Educação Especial que estejam mais vocacionados para essas áreas, professores com experiências diversificadas” devem desenvolver acções nesse sentido. Refere também a actividade “<i>Venha tomar café connosco</i>” que tinha como objectivo “pôr os pais a par do trabalho que nós vamos desenvolvendo e das necessidades que nós também temos e, do que precisamos deles”. Acrescenta ainda que “a obrigação da escola é essa”.</p> <p>Em relação aos papéis e funções do PEE refere o trabalho directo e indirecto aos alunos NEE. Diz que “além da consultadoria, além do apoio indirecto, além de trabalharem com os colegas do regular, mas isto também fazem os PER, eles dão aulas, atendem os encarregados de educação, dão apoio indirecto, dão apoio directo e quer dizer fazem consultadoria e isso tudo. [...] Isto para mim é uma mais-valia para os PEE, são especializados e trabalham nisso. São pessoas com uma capacidade de um professor do regular, tem obrigação de o ser e depois ainda fizeram uma especialização na área.” Acrescenta que os PEE também “tem de conhecer os programas, os conteúdos, tem de conhecer o currículo e saber adaptá-lo, conhecer as estratégias, tem de conhecer as técnicas, tem de conhecer as metodologias, para conseguir depois perceber.”</p>	

Dimensão de análise: Relação Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular
Categoria: Relação Supervisiva
Subcategoria: Encontros formais e informais: colaboração, partilha de saberes e conhecimentos, reflexão sobre as práticas, gestão de dificuldades e suporte emocional
Unidades de Registo
<p>Considera que “hoje nós temos os PEE integrados e temos especialistas integrados [...]. Estão integrados por várias especialidades. E isto faz toda a diferença, porque o professor do Ensino Regular também é especialista e a relação começa a ser a partir daí muito mais fácil. Depois, porque a certa altura esse sentido de pertença do PER também passa para o PEE e hoje [...] embora haja para aí alguns medos, alguns fantasmas, eu acho que a relação é muito mais aberta é mais acessível. As pessoas acabam por se dar de uma maneira mais tu cá tu lá, a relação é muito mais aberta.”</p> <p>Na relação PER/PEE diz que o PER “já procura mais o PEE” e acrescenta “vejo muito isso e o contrário também vejo. Estão sentados à mesma mesa na conversa, estão a partilhar, eu vejo, quando entro vejo.”</p> <p>Em relação aos encontros em tempos pré-definidos e formais entre estes dois profissionais menciona que não há. Afirma que “isto é um problema que tem a ver com, que acontece devido à falta de tempo. [...] Nós trabalhamos para fazer actas e muitas reuniões, para transmitir informações do Pedagógico e fazer, embora seja tudo facilidades com as novas tecnologias de comunicação, acabamos por não ver isso. As pessoas continuam agarradas aos papéis e essa coisa toda e as reuniões todas acabam por ser imensas. Se eu for fazer reuniões todas as semanas, os professores têm que ter reuniões todas as semanas, a certa altura, se elas já pouco produzem menos produzem.” Era preciso tempos formais... [...] Quer dizer se calhar alguns, não é preciso todos.</p> <p>Refere ainda que os PEE “reúnem, como reúnem os outros departamentos, reflectem sobre isso e ainda têm mais uma coisa, que é um trabalho aborrecido, que é para além de reunirem no departamento têm de reunir com os vários conselhos de turma e conselhos de docentes e professores das turmas, para conseguirem ajudar os alunos nas turmas.”</p> <p>Diz também que os P(S)EE vão, quando solicitados “às reuniões dos Conselhos de turma ou dos conselhos de docentes ajudarem os professores do Ensino Regular a resolver os problemas.” Refere também que há o “formal, obrigatório, quando há reuniões de avaliação, o PER tem de estar com o PEE para os dois aferirem critérios, para aferir modos de ver”.</p> <p>Considera que os encontros não formais também são fundamentais e acrescenta que “nós temos os PEIS todos feitos, temos os PITS, temo-los feitos em Outubro, Novembro estão sempre feitos e eu não marco reuniões para isso. Eu não vejo o PEE a pedir para marcar uma reunião ou a marcar ou o PER a fazê-lo. Ou seja, o que é que eu deduzo, constato e vejo é ... os professores estão sentados no Gabinete dos Serviços Especializados ou sentados na sala dos profes-</p>

res ou sentados no gabinete médico quando não há espaço noutro lado e estão a fazê-los. E eles quando me chegam vêm assinados pelo PER, vêm assinados pelo PEE, vêm assinados pelo pai. Quer dizer, eu daí presumo e não tenho razões para dizer o contrário de que aquilo foi feito em conjunto. Eventualmente e acredito claramente que tenha sido, tenha ali oitenta por cento do trabalho do professor da Educação Especial. Mas tem-no porque o professor não conhece os alunos e os vinte por cento do PER porque também conhece os alunos. Há ali uma troca de experiências e de informações".

Considera que há um trabalho de troca, de partilha entre PER e PEE e diz que "temos a ideia que temos profissionais e que eles se articulam". **Afirma ainda que** "eu tenho muito bons profissionais na escola" e que os PER/PEE desenvolvem o trabalho de forma colaborativa, embora "pudesse ser mais não fossem os atropelos burocráticos e até à profissão."

Em relação aos resultados desta gestão de tempos para trabalharem em conjunto PER e PEE considera que tem resultado. Diz que "se calhar resulta mais nuns lados do que noutros. Eu tenho esta perspectiva e pronto quem me conhece sabe que eu não imponho. Eu vou a reuniões de vez em quando, porque acho que devo ir ou quando me pedem para ir. Não imponho a ninguém que faça reuniões xpto, que tenha de ser desta maneira, as propostas de ordem de trabalhos vêm ter comigo não sou eu que vou ter com elas, não sou eu que as faço."

Dimensão de análise: Relação Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular		
Categoria: Perfil Pessoal		
Subcategoria: Competências profissionais	Subcategoria: Competências pessoais	Subcategoria: Competências interpessoais
Unidades de registo		
<p>Considera que o PEE "deve ser um professor do Ensino Regular que fez uma formação especializada. Ou seja, não pode ser um especialista que não perceba de educação a nível do nível de ensino que está a trabalhar. [...] Formação, formação inicial e contínua e saber o que está a fazer e com quem está a trabalhar. Tem de estar do outro lado também, se é que aqui há lados, tem de estar do outro lado."</p> <p>Tanto o PER como o PEE "têm de ser pessoas disponíveis e abertas". Diz que "se a pessoa tiver [...] uma perspectiva [...] de que ele é que sabe tudo e que o outro que ali está só vai lá dar umas horas de apoio, eu estou a falar do regular, [...] não vamos a lado nenhum...E o contrário é igualzinho, ou seja tem de haver abertura, disponibilidade e tem de haver uma coisa que é humildade científica e pedagógica. Se nós na escola não tivermos humildade pedagógica e científica quando estamos a trabalhar, nós não temos espírito de equipa [...] e na sala de aula eu tenho de ter a noção que estou a aprender com o colega que está lá e com os alunos...". Acrescenta ainda que "se a pessoa não é humilde não comunica, não se queixa não diz os seus anseios, as suas preocupações, afasta-se e tenta resolver os problemas arranjando subterfúgios, desculpas e depois a certa altura no final do ano diz <i>"ele não aprendeu e pronto"</i>. É fundamental a comunicação, ou seja a comunicação na educação é uma coisa complicada mais obrigatória para o trabalho em conjunto".</p> <p>Refere que o professor "deve saber ser, estar e fazer. Ou seja deve ser profissional, deve ser um indivíduo com carácter, saber ser, profissional e saber fazer. E deve ser uma pessoa que deve saber estar, ou seja, ser uma pessoa que tenha uma relação com os outros capaz. Isto para mim é fundamental, porque depois a formação científica e pedagógica e tal está aí, está aí introduzida. Mas isto saber ser, fazer e estar também é para os outros professores da Educação Especial, para toda a gente."</p>		

Dimensão de análise: Formação Continuada		
Categoria: Concepção de Formação Continuada		
Subcategoria: Vertente científica e pedagógica	Subcategoria: Vertente experiencial	Subcategoria: Vertente transformadora
Unidades de registo		
<p>Em relação à formação continuada, considera o aspecto científico fundamental. Afirma que “eu não [...] teria eventualmente uma perspectiva abrangente do que é isto sem ter formação específica e científica”. Refere que “a formação que mais gozo me deu, sempre até hoje é aquela formação em que nós tratamos os assuntos do quotidiano, ou seja, sem perder a noção do rigor, cientificidade e da formação bem-feita. Na sua opinião, a formação “é melhor, muitas vezes, entre pares”.</p> <p>Considera que a formação contínua “é aquela que à partida e nos países desenvolvidos da Europa é feita para que o professor se mantenha actualizado, e melhore os seus conhecimentos e as suas habilidades, os seus saberes, a sua prática quotidiana. [...] Aqui não. Aqui nós temos um pacote, a formação é um pacote. Agora temos aqui um pacote de formação para oferecer ali àquele. Agora vamos servir a vinte pessoas e servimos a todas a mesma coisa, na mesma hora, no mesmo momento, esteja a pessoa esteja bem ou mal disposta, tenha vindo e o que é mais interessante é isto.</p> <p>Refere também que a formação contínua ou continuada deve valorizar a resolução de problemas do dia-a-dia dos professores. Afirma que “as soluções têm de vir daí, tal como deviam vir dos países ditos normais, evoluídos a nível educativo. As reuniões de professores servem para discutir esses assuntos, não servem para fazer actas.”</p>		

Dimensão de análise: Formação Continuada				
Categoria: Necessidades de formação				
Subcategoria: Formação formal			Subcategoria: Formação informal	
Plano de formação do Agrup.	Formação em NEE	Outras formações	Auto-formação	Hetero-formação
Unidades de registo			Unidades de registo	
<p>Refere que o agrupamento tem “um plano de formação [...] que, por norma, é construído no início do ano lectivo, com base nas propostas dos vários grupos disciplinares, dos Conselhos de docentes, tal como da minha parte me compete ouvir os auxiliares e o pessoal administrativo para também propor formação. [...] Incluíram-se também os pais até há dois anos.”</p> <p>Acrescenta que “nós, por norma [...] sempre em pedagógico, uma recolha com base nas propostas dos grupos e departamentos. [...] “Com base, nessas propostas nós elaboramos uma listagem, ou seja, um plano para a formação creditada, e não só, e propomos ao centro de formação. [...] Depois para além dessa dita formação feita pelo Centro de formação e às vezes não há resposta para ela, temos pontualmente algumas formações que vamos fazendo ao longo do ano.</p> <p>Em relação às prioridades de formação aponta “as prioridades impostas pela lei que é a formação específica, que é a formação específica em TICS e a formação específica nas áreas. Nós temos como prioridade a formação, neste caso, a formação para a inclusão. Na área das NEE nós temos um cuidado [...] acrescido.” Diz que “há uns anos a esta parte, [...] nunca</p>			<p>Na sua opinião a formação informal “é a que dá mais resultado”.</p> <p>Explicita que “as pessoas estão na mesma escola, convivem, lá vão à sala dos professores terem formação contínua” [...]. Referindo-se a esses encontros diz que “conseguíamos ter ali quase uma troca de impressões e estávamos a encontrar-nos e a juntar-nos”.</p> <p>Referindo-se aos encontros informais entre PEE/PER afirma que se “do ponto de vista informal, da boa vontade, eu encontro um colega para resolver esse problema e [...] para fazer os programas, para aferir, para ver como estão a correr as coisas, se calhar eu vou de melhor vontade e resolvo os problemas todos”.</p>	

deixou de existir, sempre estive na berra desde que se começou a falar em inclusão. Agora o problema, muitas vezes acontece isto, que é uma coisa *sui generis*: “é preciso fazer formação sobre a inclusão”. Quando se abre inscrições para a formação ninguém vai, não há ninguém”.

Considera que os professores do agrupamento adquirem os conhecimentos e saberes para lidar com os alunos com NEE “investindo muito”. **Refere que tem o cuidado de saber qual a formação dos professores com quem trabalha. Afirma que** “um dos cuidados que eu tenho também para saber lidar com as pessoas, porque uma pessoa com formação numa área ou com um tipo de formação tem de se lidar com ela de outra maneira que eu tenho com outra, com outro tipo de formação. [...] Eu tenho que ter uma percepção clara como órgão de gestão de todos os meus colaboradores [...].

Em relação à formação continuada dos P(s)ER, afirma que “os professores com letra maiúscula procuram [...]. Temos o professor responsável, que felizmente são muitos, que se preocupam, que falam com o PEE, que trocam ideias e que fazem um trabalho de equipa [...] muitas vezes buscam junto dos PEE formas para conseguirem resolverem os problemas deles.

Em relação à formação continuada formal afirma que “por que é que eu quero formação formal, por que é que eu quero tirar, quero fazer uma acção de formação formal? Porque eu quero créditos, alias porque a formação tem de ter créditos. [...] São obrigados.

Acrescenta também que há professores “que não precisam de formação para nada, a nível de créditos e que vão para formação, vão por vontade própria”. [...]

Também temos alguns exageros, há aqueles que tiram tudo e depois não sabem nada...

Em relação à formação dos P(s)EE afirma que tem “a noção clara que os PEE que tenho, os meus PEE, (meus não são) são pessoas que investem na sua formação muitas vezes com sacrifícios, tal como os outros. Eu estou a falar na EE, mas podia falar nos outros. Investem na sua formação muitas vezes com prejuízo familiar e pessoal, a pagar [...]. Não lhe é oferecida formação, esforçam-se para fazer formação [...] e têm investido seriamente na sua formação”.

Salienta também “que os meus PEE, os técnicos da Educação Especial têm todos uma formação, eu acho que muitos deles superior à média e portanto, estão capacitados e a nível prático têm uma experiência longa. [...] O PEE hoje, felizmente como a maioria dos técnicos da educação, eu estou a falar dos professores do regular também [...] hoje já têm mais do que formação suficiente para puderem partilhar essa formação com outros, para além da experiência que têm. Muitos deles têm muitos anos de experiência, pelo que é perfeitamente natural que hoje, e para mim admito isto como o mais razoável, se calhar o mais produtivo é que sejam os próprios professores da EE que dêem formação. Para isso, é preciso pegar no estatuto da formação e mudá-lo. Porque o estatuto da formação não autoriza que os professores dêem formação, aliás todos nós sabemos que o Conselho Científico da Formação Contínua impõe uma série de regras, tem de ser reconhecido como formador e tal...

ANEXO 9

Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às Professoras de Educação Especial e do Ensino Regular

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Educação Inclusiva	
	Categoria: Escola Inclusiva	
	Subcategoria: Conceito	
	Unidades de registo	
PEE A Maria	<p>Na sua perspectiva, a escola inclusiva “tem de ser democrática e tem de oferecer a todas as crianças, independentemente até da sua condição física ou intelectual [...] da sua origem social ou étnica as mesmas condições”.</p> <p>Afirma que a inclusão “não pode ser só integração física e não se pode também restringir-se à convivência entre crianças com NEE e sem NEE só aos momentos do intervalo.”</p>	
PEE B Sofia	<p>Considera a escola inclusiva “uma escola, onde todos os alunos tenham o seu lugar e que dê respostas educativas de acordo com as necessidades educativas de todos os alunos que tem.”</p> <p>Na sua perspectiva “estar incluído não significa fazer todos o mesmo.”</p>	
PER A1 Inês	<p>Afirma que “uma escola inclusiva é quando recebe todo o tipo de crianças da comunidade, sejam elas alunos com problemas ou não”. Diz que “para mim os alunos são todos iguais.”</p>	
PER A2 Joana	<p>Referindo-se à escola inclusiva considera que “inclusiva é uma escola que proporciona os meios e recursos humanos e materiais, que dá oportunidade e que potencializa o que os miúdos têm para ser potencializado, seja quais forem as suas características.”</p>	
PER B1 Teresa	<p>Considera “uma escola inclusiva é uma escola para todos, onde todos têm os mesmos direitos, os mesmos deveres.”</p> <p>Acrescenta ainda que “se a escola inclusiva então é trazer a criança aqui e aceitá-la, tem de se trazer os técnicos e as pessoas especializadas para trabalhar com ela. Eles que venham aqui ter connosco ajudar-nos, se calhar numa primeira fase, trabalhar com essa criança e mostrar-nos como é que se faz e depois aí talvez nós consigamos trabalhar com elas...”</p>	
PER B2 Margarida	<p>Refere-se à escola inclusiva como “aquela que não distingue nenhuma criança nem pelo bem, nem pelo mal”.</p>	

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Educação Inclusiva	
	Categoria: Escola Inclusiva	
	Subcategoria: Percepção em contexto de trabalho	
	Posição pessoal	Posição da comunidade educativa
	Unidades de registo	Unidades de registo
PEE A Maria	<p>Menciona que a escola do seu contexto de trabalho “tem essa pretensão”, de ser inclusiva, “mas ...não está a conseguir.” Diz que “estamos a viver uma escola inclusiva”, que parte “desse pressuposto e partindo desse pressuposto há um caminho muito grande a percorrer a vários níveis”. Acrescenta ainda que a escola inclusiva “pretende que as crianças estejam no ambiente menos restritivo e, é verdade elas estão nas escolas regulares, mas o que acontece é que elas não participam e não interagem no grande grupo”.</p> <p>Na sua opinião não há inclusão, “porque se</p>	<p>Em relação aos pais diz que “eles também valorizam muito o saber académico. [...] E às vezes com deficiências muito graves. Querem que eles aprendam a ler e a escrever e só valorizam isso. Eu tenho essa experiência, eles acham que o que é mais importante para os filhos são as actividades académicas[...]. Acham que se as crianças não vão mais longe, não conseguem, culpabilizam os professores.”</p> <p>Refere que as auxiliares da acção educativa, “nem sempre reagem bem, mas temos tido auxiliares com perfil para trabalharem com</p>

	<p>estamos a falar em meios o menos restritivos possível e as crianças aprendem muito mais com os seus pares diferentes, com idades diferentes com interesses diferentes, acho que as crianças aprendem mais assim do que todas juntas com mais ou menos as mesmas características. Refere que “nesta tentativa de integrar tudo e todos de um modo atabalhado [...] estamos a descaracterizar a inclusão completamente”.</p>	<p>crianças com NEE”. Normalmente estão receptivas... e “fizeram essa observação, que gostariam de trabalhar com crianças com NEE e efectivamente estão a trabalhar com crianças necessidades educativas especiais. [...] Este ano há um caso ou outro em que isso não acontece, mas são casos pontuais”. Refere que em relação aos alunos “eles aceitam muito bem a diferença e têm atitudes de superprotecção muitas vezes em relação às crianças com dificuldades graves.” Acrescenta que “as crianças são muito sensíveis à diferença, respeitam-na ... e, às vezes, são muito críticos também. Às vezes manifestam atitudes de ... ciúme será a palavra, porque o professor dá mais atenção aquela criança e eles sentem isso ... e dizem. Pensam e verbalizam aquilo que sentem.”</p>
PEE B Sofia	<p>Na sua perspectiva, “mediante as deficiências das crianças, algumas estarão muito bem integradas nas escolas regulares, claro!” Em relação à inclusão, afirma ser favorável, “exactamente, desde que esta seja acompanhada com recursos humanos e materiais quando são necessários. [...] Há certos casos de crianças que não deviam estar exclusivamente, a tempo inteiro nas escolas regulares: as escolas ainda não têm recursos para dar as respostas que elas precisam e a criança acaba por se cansar e a inclusão acaba por ser exclusão.” Relativamente à sua prática diária constata “que, muitas vezes, a escola não tem resposta para esta mesma escola inclusiva, que se pretende ou que se desejaria.” Também a propósito da sua vivência em seu contexto de trabalho refere que “neste momento penso que sim, posso afirmar isso. Até porque nas escolas por onde eu tenho passado trabalha-se nesse sentido”.</p>	<p>Na sua opinião, “a comunidade educativa no que respeita às pessoas que trabalham propriamente nas escolas, desde os docentes às auxiliares da acção educativa, às tarefas, esses estão” sensíveis. Em relação aos pais, tenho algumas hesitações porque há alguns pais que se sentem lesados porque essas crianças ao mesmo tempo que estão na escola estão a prejudicar, entre aspas, ou [...] pronto o rendimento das outras crianças... [...] Os pais não têm estas reacções com muita frequência, no entanto já tive várias reacções de pais. Em relação aos pais com filhos NEE diz que “alguns estão sensíveis, outros não estão...[...]. Há pais que estão sensíveis e vêm à escola e conversamos sobre o que eu já fiz e pergunto-lhes qual o seu parecer. Há pais que poderiam participar mais activamente no desenvolvimento dos seus filhos”. Em relação aos alunos afirma que “eles são os primeiros, eles já sabem, mesmo no recreio sabem que a X também precisa de jogar à bola, embora esteja sentada. Eles atiram-lhe a bola, brincam com ela... [...] Ajudam-na e ela também ajuda os colegas”.</p>
PER A1 Inês	<p>Afirma que é “favorável. Eu estou sensível, eu não rejeito nenhum aluno. Para mim são todos alunos”. Relativamente à vivência no seu contexto de trabalho diz a sua escola, considera-a uma escola inclusiva “na medida em que recebe, acolhe e trabalha com alunos com problemas. [...] Que aceita toda a criança”.</p>	<p>Diz que “tudo me leva a pensar que sim, que estão sensíveis. Também acho que, se fosse aqui há alguns anos atrás dizia-te que não, mas agora, neste momento, acho que sim. Os professores estão receptivos aos alunos com NEE”. Em relação aos P(s)EE afirma que “há um elemento nesta escola, de Educação Especial que nega-se a trabalhar com” uma aluna NEE, do 2.º ciclo “porque ela grita, porque isto ...é a forma dela. Quantas e quantas vezes eu não encontro essa menina no corredor e converso com ela. Se ela está a ter uma atitude mais de gritar ... é assim é a expressão dela e acho que essa pessoa não é sensível para com ela.” Na sua opinião todos os outros P(s) EE são “fantásticos! Muito, muito sensíveis [...]”. Estas crianças estão sempre à espera de um sinal de atenção e de carinho. Eles dão essa atenção esse carinho, preocupam-se imenso e se for preciso estão cá, se há algum problema com uma criança dessas, já não estão dentro do horário e estão cá. E vêm cá de propósito para estarem com essas crianças.” Em relação às A.A. E. diz que “nesta escola estão sensíveis. Nesta escola nós andamos no corredor e vemo-los a tratar essas crianças com imenso carinho. Aliás, há aqui funcionárias</p>

		<p>que são do melhor.”</p> <p>Em relação aos Pais com filhos NEE: “o que me dá a entender é que eles realmente fazem questão de inseri-los nas escolas regulares. [...] Aceitam perfeitamente. Os meus encarregados de educação aceitam. Dá-me a entender que sim, mesmo nas reuniões quando há o encontro. Aceitam bem”.</p> <p>Em relação aos alunos sem NEE afirma que “há um bom ambiente dentro da sala de aula, de aceitação e de ajuda. [...] Nós partilhamos as coisas na aula, nós conversamos muito. Tiramos muitos períodos para conversar, para ... somos um grupo de amigos que falamos dos nossos problemas e partilhamos em grande grupo”. Referindo-se concretamente à relação entre os alunos da sua turma diz que “eu acho que eles foram construindo, foram construindo, fomos construindo em conjunto”.</p>
PER A2 Joana	<p>Afirma que “a escola inclusiva, eu sou a favor. [...] Agora, aqueles casos mais profundos, de deficiência mais profunda não sei até que ponto essa inclusividade, entre aspas, funcionará.[...] Deficiências mais profundas, que requerem outros meios e mais recursos especializados. No que diz respeito às outras NEE, acho que sou completamente a favor”.</p> <p>Diz que a escola do seu contexto de trabalho “ está no caminho da escola inclusiva, porque as coisas vão acontecendo, os miúdos estão cá, vão participando nas actividades, vão tendo tempo e disponibilidade para eles e estão integrados. A integração é ótima [...] a inclusão também acho que acaba por funcionar de uma maneira ou de outra, não é o ideal [...]. Eu estou a falar do meu aluno com NEE ele está integrado e está incluído ... e faz parte ... faz parte para o professor, faz parte para os auxiliares, faz parte para os colegas e faz parte para os pais”.</p>	<p>Em relação à percepção da comunidade educativa diz que “estão sensibilizados [...] as pessoas cooperam [...] e estão abertas e procuram de uma maneira ou de outra resolver os problemas com que se vão deparando, no lidar e no tratar dessas crianças no dia-a-dia”.</p> <p>Relativamente às AAE refere que “são muito humanas. [...] Às vezes, são um bocadinho protectoras demais [...] elas acabam por conhecer bem os miúdos e acabam [...] por acompanhar aquele miúdo no seu percurso escolar [...]. Então acabam por criar laços com os alunos [...] é mais por aí a relação humana e afectiva que criam com as crianças. Aquilo que eu tenho visto é que é um atendimento quase personalizado [...]”.</p> <p>Em relação aos pais afirma que “vão aceitando, mas sempre com algumas reticências e sempre pedindo para eu estar com muita atenção, ver se o menino está a ser prejudicado [...]. Os pais são mais renitentes com crianças dessas com problemas comportamentais... [...] do que especificamente com NEE.”</p> <p>Acrescenta ainda que em relação aos pais com filhos NEE, “até à data [...] sempre me pediram que tratasse os filhos deles de igual forma, sem tentar ser demasiado paternalista, sem tentar ser demasiado proteccionista e deixá-los crescer e dar-lhes um bocadinho, a que eles puderem, de autonomia...”</p> <p>Em relação aos alunos afirma que as crianças “aceitam, aceitam cada vez melhor. Aceitam e até compreendem [...] estabelecem boas relações.”</p>
PER B1 Teresa	<p>Em relação à inclusão, afirma que é “a favor de alguns casos, acho que nem todos, porque acho que a criança acaba por não se integrar na escola. Deficiências profundas, lógico!”</p> <p>Em relação à vivência da inclusão em contexto de trabalho refere que “eu acho que sim. Porque temos estes casos e nos preocupamos e que vimos preocupação da parte das pessoas para que todas crianças se sintam bem aqui. Toda a comunidade educativa, os pais, os alunos, os professores, o órgão de gestão, a junta de freguesia, a Câmara Municipal, todos envolverem-se de forma a criar as condições necessárias para acolher e trabalhar com todos os alunos.”</p>	<p>A propósito da sua percepção em relação aos pais afirma que “todos os pais estão sensíveis a isso.” Acrescenta que “normalmente, nestes meios são meios pequeninos e ... todos se conhecem e as crianças que vêm para aqui são daqui são conhecidas no meio”.</p> <p>Em relação aos professores diz que fazem “tudo e mais alguma coisa para que essas crianças se sintam bem aqui, [...] lutando pelos direitos delas e solicitando este e aquele material que elas têm direito”</p> <p>Em relação ao Órgão de gestão da escola afirma que “estão sensíveis”.</p> <p>No que diz respeito à sua percepção em relação às AAE afirma que “claro que estão sensíveis e aceitam e trabalham para que a criança se sinta bem.”</p>

		Em relação aos alunos sem NEE afirma que estes “ ajudam, colaboram. Eu até acho que as crianças ajudam mais do que os adultos, pois estão sempre disponíveis para ajudar os colegas.”
PER B2 Margarida	<p>Em relação à sua posição em relação à inclusão afirma “eu sou a favor, por vezes, penso é que a escola não está à altura de dar as respostas que são necessárias. [...] Eu [...] aceito qualquer aluno que venha”.</p> <p>Em relação à vivência da inclusão em contexto de trabalho diz que “Eu penso que sim. [...] Nós temos aqui uma política de aceitação de qualquer criança que venha, com as dificuldades que tiverem. [...] À partida não distinguimos nenhum”.</p>	<p>Diz que “se tivermos em conta a comunidade educativa abrangente que engloba pais, encarregados de educação, de um modo geral, todos aceitam. Por vezes, se houver uma criança com NEE, que ao mesmo tempo tenha problemas de comportamento e essas coisas, aí os pais já começam a...[...] Dizem... porque quando havia os surdos era assim... agora aceitam melhor. Porque também não temos cá crianças com NEE que sejam problemáticas em termos de comportamento. [...] Têm as suas necessidades, conseguem estar no seu lugarzinho, aceitar todo o trabalho que pode dar-se individualmente e, portanto, têm aceitado bem. Não há assim grandes problemas, nesta comunidade. Nem em termos de colegas, nem dos pais em geral.”</p> <p>Em relação aos alunos Refere que na sua sala “é uma maravilha. Não precisei de fazer nada em especial para incluir a X. Eles aceitaram com naturalidade.”</p>

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Educação Inclusiva	
	Categoria: Escola Inclusiva	
	Subcategoria: Percepção em contexto de trabalho	
	Operacionalização	
	Vantagens	Obstáculos
	Unidades de registo	Unidades de registo
PEE A Maria	<p>Considera que a principal vantagem é “aprendemos sobretudo a olhar a diferença e a respeitar o outro, quer dizer, a sentir que eu sou responsável pelo outro [...]. A longo prazo, podíamos preparar os jovens para ter esse respeito pelos direitos humanos de forma efectiva. [...] Uma sociedade mais solidária e mais respeitadora dos direitos humanos e das pessoas e acabar com algumas situações de discriminação”.</p>	<p>Menciona que “nem todos os professores estão ainda sensibilizados para terem nas suas turmas crianças com problemas”. Diz que “ se valoriza ainda muito o escrever, o ler [...] quando às vezes as crianças com NEE têm necessidade de outro tipo de ensino que as prepare de modo efectivo para coisas práticas, funcionais.[...] A escola, o ensino não está adequado às suas características e, portanto, elas são obrigadas a fazer e a participar em actividades que nem são interessantes, nem são significativas, nem são as mais adequadas para elas”.</p> <p>Afirma que “há simplesmente um sentimento de que elas devem estar lá e estão lá. [...] Depois o que se faz com elas não é muito importante, acho eu, para potenciar essa situação. [...] As escolas em termos de recursos materiais não possuem esses recursos materiais”.</p> <p>Aponta também “a formação inicial dos professores” como factor inibidor: “acho que aí não estão devidamente formados. [...] Têm falta de formação, de saber científico pedagógicos” [...]e conhecimento de pedagogia diferen-</p>

		<p>ciada.”</p> <p>Refere também que “a legislação, os diplomas legais [...] são mais ambiciosos do que aquilo que se verifica na prática, ou seja, há uma discrepância entre aquilo que é legislado e aquilo que se passa efectivamente nas escolas...”</p> <p>Acrescenta ainda que “quando nos dizem o que temos que fazer, agora com a nova legislação, escolas de referência para multideficientes, escolas para cegos, escolas para surdos, estamos no fundo ... a restringir-nos ... a compartimentar [...].”</p> <p>Referindo-se aos PEE, diz que “usamos as mesmas estratégias que são usadas no ensino normal, ou seja, parece que as metas... parece que são as mesmas ... É tudo muito escolarizado, é tudo muito igual. Na sua opinião, os professores “acham que as crianças terem uma passagem pela escola gratificante ou feliz, [...] é pouco importante ou aprenderem ou fazerem algumas aquisições para a vida ... se fazem fazem, se não fazem não fazem”.</p> <p>Refere como factores inibidores a “questão das horas que o PEE dá aos alunos, vê-se nos recursos de auxiliares de acção educativa. Vê-se aí uma desigualdade de oportunidades.” Na sua opinião, o apoio deveria ser “directo e diário, porque caso contrário não resulta”.</p> <p>Aponta ainda como constrangimento, a necessidade da criação e intervenção de “uma equipa multidisciplinar” que permitisse a “articulação muito grande e efectiva com os médicos que seguem essas crianças, com as assistentes sociais e ... com a escola e as parcerias com outras áreas do saber, para nos ajudar a lidar com essas situações.” Acrescenta ainda que “é assim que trabalham nos outros países, essa articulação de modo efectivo. Os pais precisam muito de acompanhamento a esse nível, muitas vezes fazer o luto e nós não conseguimos acompanhar os pais nesse processo. Depois recai sobre os professores todas as responsabilidades e, às vezes, o professor não é capaz de dar resposta, porque sozinho não é capaz.”</p> <p>Em relação aos pais refere ainda que “não é fácil, sobretudo porque as expectativas são muito altas, [...] a meta é aprender a ler correctamente, a escrever correctamente, operar correctamente, ter noções de geografia, de história...e, às vezes, isso não é o mais adequado porque não é aquilo que a criança necessita. Por isso é que eu digo que às vezes, o diálogo não é fácil.”</p>
PEE B Sofia	<p>Em relação às vantagens diz que “podem fazer socialização, estão em contacto com crianças das mesmas idades, tem um desenvolvimento humano nem que não seja desenvolvimento a nível das aprendizagens curriculares, mas têm um desenvolvimento humano na relação com os colegas, a nível social... [...].</p> <p>Refere também que “a inclusão educativa nunca pode ser realizada plenamente se não for feita a inclusão na sociedade em simultâneo, primeiro na meio, depois na escola e ir alargando ao outros contextos da vida da criança à medida que ela vai crescendo. Aí é que eu vejo as vantagens da escola inclusiva, o conviver e viver com todos, para que as diferenças sejam aceites e futuramente enquanto jovens e</p>	<p>Aponta a “falta de recursos materiais”, “recursos humanos” e a “ausência de respostas a pedidos de material adaptado” como factores inibidores.</p> <p>Menciona que “às vezes, ainda há colegas que não estão muito sensibilizadas para isto. [...] muito pontualmente agora.[...] Talvez não seja em termos de aceitação, mas sim no pouco investimento no trabalho com estas crianças [...] Uns por falta de formação e outros porque, quer dizer não há aquele investimento, como em relação às outras crianças da turma”.</p> <p>Acrescenta que “estes alunos fazem muito poucas aprendizagens académicas e a escola hoje ainda não tem condições para proporcionar outras actividades que vão ao encontro das</p>

	adultos participem na sociedade. Não é incluir na escola e depois mais tarde, eles ficarem ali estagnados, sem saídas. Quase todo o trabalho que se desenvolveu ao longo de uma escolaridade obrigatória perde-se quando estas crianças acabam por ir para uma instituição ou ficam em casa sem fazer nada, pois não há saída nenhuma...”	suas necessidades e contribuam para o seu desenvolvimento. Os alunos que conseguem fazer aprendizagens académicas tudo bem e os que não conseguem? Precisam de outras vivências que a escola como está hoje organizada não lhes consegue proporcionar.” Aponta também como dificuldade o andar sempre “de um lado para o outro. [...] Eu estou a dar [...] cinco horas mais ou menos a cada aluno, cinco horas na escola A, vou a essa escola três vezes por semana, não é fácil. À escola B vou quatro vezes por semana e à escola C, 3 vezes por semana.” Na sua opinião , “as escolas ainda não têm recursos para dar as respostas que elas precisam e a criança acaba por se cansar e a inclusão acaba por ser exclusão.
PER A1 Inês	Diz que a maior vantagem é “ fazerem parte do grupo.”	Em relação aos alunos com NEE que tem na turma, refere que sente falta de formação. Declara que “andei à procura de uma alguma acção de formação que me pudesse ajudar”.
PER A2 Joana	Refere que “o facto de conviverem, aqui na escola [...], cada vez mais se habituam a viver e a conviver e até a respeitar o outro”. Acrescenta ainda que a inclusão “poderá contribuir para uma sociedade melhor, mais justa, mais aberta, mais ideal, mais utópica [...]”.	Refere como dificuldades “o número de alunos...é o espaço...”. Afirma que “as turmas deviam ser mais reduzidas para o professor poder desenvolver um trabalho mais personalizado, mais individualizado e dar mais atenção às coisas como elas, às vezes, são”. Acrescenta que “os currículos são imensos e aquele acompanhamento que é personalizado, por exemplo, da parte da auxiliar acaba por não ser tanto da parte da professora, porque é impossível”.
PER B1 Teresa	Refere que “as crianças com NEE também ajudam” as outras crianças “em muitas coisas, se calhar não em termos de competências de conteúdo, mas a nível de competências sociais e afectivas, relações humanas”. Diz que as potencialidades são aprender a “aceitar as pequeninas coisas, as diferenças, estabelecer boas relações humanas e afectivas, desde a escola”. Refere que “a escola inclusiva [...] será a base para depois a sociedade aceitar essas crianças. Aceitar a nível de trabalho, de relações, em tudo, aprenderem a viver com todos. [...] Penso que só desta forma podemos construir uma sociedade melhor.”	Destaca que “é a formação que nos faz falta.[...] Os professores têm de ter formação nesse sentido. [...]Eu sinto falta de formação”. No entanto, considera que “se a escola inclusiva é trazer a criança aqui e aceitá-la, tem de se trazer os técnicos e as pessoas especializadas para trabalhar com ela. Eles que venham aqui ter connosco ajudar-nos, se calhar numa primeira fase, trabalhar com essa criança e mostrar-nos como é que se faz e depois aí talvez nós consigamos trabalhar com elas...” Menciona que a escola não tem recursos humanos necessários , “porque até nos cortam no pessoal desde tarefas, pessoal técnico e especializado”. Acrescenta também que em relação às A A E “se calhar também lhes falta formação e o saber lidar.” Aponta também como dificuldade o acesso à formação formal em dislexia. Diz que “solicita-se acções de formação, uma pessoa inscreve-se, mas nunca consegui pois há imensa gente à procura dessas formações. Nota-se isso agora, mesmo muita gente à procura dessa formação, na dislexia”. Em relação às dificuldades relacionadas com o desenvolvimento de trabalho com os alunos NEE considera que “o ideal seria dedicarmos o dobro do tempo que dedicamos aos outros a essas crianças e até mais. Eles necessitam, mas é muito complicado fazer isso ... principalmente quando se tem dois anos na mesma sala e 19 alunos. Depois ... para além dessas dificuldades eles são bons numa área, mas têm dificuldades noutras. Esse aluno principalmente...”.

		Afirma também que “as barreiras arquitectónicas” são obstáculos. Diz que “esta escola não está preparada para receber uma criança, por exemplo, com cadeira de rodas... Tem alguns obstáculos...”.
PER B2 Margarida	Diz que “toda a sociedade em geral estar preparada para aceitar as crianças e pessoas com NEE ou problemas ou dificuldades enormes de aprendizagem numa escola regular.”	Diz que “nós enquanto professores do regular não temos preparação para o ensino especial”. Acrescenta que “eu não sei, se viesse uma criança, eu não sei caracterizar as doenças, mas há problemas graves, há estados de crianças, eu já vi no agrupamento, crianças assim completamente inactivas, que não sei como é que... se faz com uma criança destas[...] não recuso qualquer trabalho, não sei é se estou à altura delas...”. Na sua opinião, nas escolas “os recursos humanos são sempre assim dados no mínimo dos mínimos.” Explicita que “hoje em dia, cada vez é mais reduzido o tempo destinado às crianças com NEE, por parte do PEE, inclusivamente aqui na escola”. Adianta que “a professora que cá vem dar apoio, dá apoio a mais duas escolas e aqui na escola não são só os meus alunos os únicos a necessitar... Só a X precisava da professora ali quase o dia todo...”. Considera que nas escolas há “também falta de recursos materiais”. Refere também que “as escolas não estão preparadas para dar a nível físico, por exemplo, condições de acesso”.

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Educação Inclusiva		
	Categoria: Necessidades Educativas Especiais		
	Subcategoria: Conceito	Subcategoria: Organização do atendimento	Subcategoria: Responsabilidade pelo atendimento
	Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
PEE A Maria	Afirma que os alunos com NEE “podem ser diferentes no relacionamento interpessoal, na aquisição...em termos de comunicação, em termos da aquisição de conhecimentos, pode ter problemas a vários níveis....” Considera que dentro das NEE “alguns problemas sim” podem ser ultrapassados, “outros são graves e não. Por exemplo uma Paralisia Cerebral é para toda a vida. Há uma grande panóplia, se quiseres, de alunos com NEE.”	Critérios de distribuição de alunos NEE “foi internamente no Departamento, mas não foi pacífico. Tentámos privilegiar a continuidade pedagógica, [...] mas não foi pacífica”. Esclarece que “agora o PEE não pertence a nenhum nível de ensino, é transversal[...] Acontece que havia as crianças do Jardim de Infância para serem apoiadas e eu tive de deixar a continuidade pedagógica, que era o primeiro critério, porque se recusaram a ir apoiar meninos no Jardim de Infância”. Na sua opinião esta recusa tem a ver “com resistência, com medo, com factores pessoais, com o não estarem à vontade no nível de ensino, com isso tudo”.	Refere que a responsabilidade dos alunos com NEE “é de todos, não posso apontar que é deste ou daquele, é uma responsabilidade partilhada do PER, PEE e família. Estes três elementos são fundamentais”.

		<p>Nº de alunos apoiados “oito alunos. Dois de jardim de Infância e 6 do 1.º Ciclo.”</p> <p>Nº de Professores com os quais trabalha “4 professores e duas educadoras”</p> <p>Quanto ao tipo de apoio e periodicidade semanal, os alunos com NEE “têm 3,5h/semana. Três dias, dois dias. Os mais graves três vezes. E eu apoio dentro da sala de aula e fora da sala de aula.”</p>	
PEE B Sofia	<p>Refere que não está “de acordo com o 3, no que se refere à definição dos alunos com NEE”.</p> <p>Na sua perspectiva, “um aluno com NEE é aquele aluno que ou em termos familiares, e cada vez isso acontece mais, problemas familiares, problemas sociais e económicos, dificuldades de aprendizagem e deficiências físicas, mentais, sensoriais, motoras, problemas de saúde. É um vasto conjunto de problemas, porque não são só os meninos surdos, cegos, paráliticos cerebrais, autistas, multideficientes que têm NEE.”</p> <p>Acrescenta que tem “uma aluna que não foi integrada no 3” e diz que “eu não tenho coragem devido às características da família e da criança, atendendo ao todo, eu estou a dar-lhe apoio, porque ela precisa e ela não é uma menina com NEE oficial... [...] Mas tem NEE...”.</p>	<p>CrITÉRIOS de distribuição de alunos NEE “é essencialmente a continuidade pedagógica e aquele que está mais perto. [...] É resolvido em equipa no Departamento mesmo de Educação Especial e normalmente há consenso.”</p> <p>Nº de alunos apoiados “cinco alunos em três escolas”</p> <p>Nº de Professores com os quais trabalha “trabalho com as Professoras A, B, C e D. É muito complicado a articulação entre nós e mesmo com os alunos.”</p> <p>Quanto ao tipo de apoio e periodicidade semanal, os alunos com NEE “apoio directo na sala de aula e fora da sala de aula.”</p>	<p>Refere que a responsabilidade dos alunos com NEE “embora na teoria seja do PER, mas na prática é nossa. Isto é a responsabilidade é partilhada”, mas eu sinto-me mais responsável, porque embora o PER seja o responsável legal pelo aluno, mas na elaboração dos Programas Educativos eu sinto-me sempre muito mais responsável.”</p>
PER A1 Inês	<p>Na sua perspectiva “é uma criança que tem necessidade de um ensino especial. Há ali algo que não funciona normalmente e é necessário fazer alguma coisa de maneira a colmatar essa dificuldade, essa necessidade especial que ela tem. [...] Essa necessidade educativa especial pode ter origem numa deficiência física, no meio onde a criança vive, sei lá. Pode passar por um ensino diferenciado, por estratégias específicas e outras”.</p>	<p>Nº de alunos NEE apoiados “Eu tenho dois alunos.”</p> <p>Turma “a minha turma é um 4.º ano e tem 22 alunos.”</p> <p>CrITÉRIOS de distribuição de turmas “a colega tinha acabado de entrar para a reforma e eu saí duma escola e nesse mesmo dia fui colocada nesta escola a leccionar esta turma.”</p> <p>Quanto ao tipo de apoio e periodicidade semanal, “o meu aluno cego tem três horas por semana distribuídas por 3 dias 2ª, 4ª e 6ª, portanto uma hora por dia. O aluno com Síndrome de Asperger tem apoio à 3ª e 5ª, uma hora de cada vez. Este aluno tem Apoio directo dentro e fora da sala. Diz que “a PEE trabalha com ele, fora da sala de aula, por isso é que ele é retirado, porque ele perde-se na aula. [...] Ela perguntou a minha opinião e eu concordei.”</p> <p>Em relação ao aluno cego diz que “tem sempre apoio dentro da sala de aula”.</p>	<p>Refere que a responsabilidade dos alunos com NEE é “de todos: minha, do PEE, da família e da própria escola.”</p>

		<p>Esclarece que “apoio directo sempre, ele não tem. O PEE apoia-me mais no trabalho que eu desenvolvo com o aluno. Quando ele não percebe alguma coisa, então o PEE trabalha directamente com ele”.</p>	
<p>PER A2 Joana</p>	<p>Diz que “elas requerem um tempo especial para elas e uma maneira diferente de estar perante elas. [...] São todas diferentes, portanto todas elas têm necessidades educativas muito especiais e não têm nenhum tipo de deficiência”.</p> <p>Acrescenta que há alunos com NEE, “deficiências mais profundas, que requerem outros meios, mais recursos especializados.”</p> <p>Na sua perspectiva, “necessidade educativa especial é uma necessidade de diferenciar sem estigmatizar. [...] É uma necessidade que tu tens de estar diferentemente, não podes falar da mesma maneira para elas e [...] as aprendizagens têm um ritmo muito próprio e são muito condicionadas, por tudo que as rodeia...”.</p> <p>Refere também que “ tens que agir de maneira diferente, tens de propor actividades diferentes também...para chegarem ao mesmo objectivo.”</p>	<p>A sua turma tem “23 crianças”Ano: 4.º</p> <p>Nº de alunos NEE apoiados: 1</p> <p>Crítérios de distribuição de turmas: “foi-me distribuída. Eu fiquei colocada e havia duas hipóteses, havia uma turma de 1.ºano da manhã e havia o terceiro ano da tarde. Como no terceiro ano da tarde, a colega que podia pegar na turma era tia de uma aluna, não podia. Até poderia, mas eu fiquei com o 3.º ano da tarde e ela ficou com o 1.ºano da manhã.”</p> <p>Quanto ao tipo de apoio e periodicidade semanal, o apoio “é directo e dentro da sala de aula. [...] Apoio tenho da PEE duas vezes por semana. Eu acho que é uma hora, mas ela nunca está lá uma hora. Ela acaba por estar lá das 4 às 5 e tal, às vezes até às 6.”</p>	<p>Refere que a responsabilidade dos alunos com NEE “é de todos. PER, PEE, é da escola na maneira de lidar, é dos pais... é de todos.”</p>
<p>PER B1 Teresa</p>	<p>Na sua perspectiva “são necessidades que as crianças têm, pois não conseguem acompanhar o currículo normal, não conseguem aprender as mesmas coisas que os outras crianças da mesma idade. Precisam de reduzir o currículo, estratégias diferentes, apoio do PEE e, não são só aquelas com deficiências graves.</p> <p>Refere o caso de uma aluna da sua turma que “foi avaliada e não tem as características que exige a legislação para ter apoio da Educação Especial”. Diz que a aluna “esteve no 319, neste momento não [...] Porque eu legalmente não posso reduzir o currículo dela, não posso fazer dizer assim “<i>só precisas de saber até aqui</i>”.Não posso, porque legalmente não tenho nada que justifique isso. Tirei-na do 319. Eu podia fazer um currículo escolar próprio e não posso porque ela não está abrangida. [...] Tem necessi-</p>	<p>A sua turma tem “19 alunos e dois anos na mesma sala”, 3.º e 4.ºanos.</p> <p>Nº de alunos NEE “tenho esse” com dislexia “com apoio da EE e mais duas alunas[...] com Q.I. abaixo da média e uma delas também tem uma disfunção na linguagem. [...] Os alunos com défice cognitivo, com a nova legislação não têm direito, foram retirados do apoio da Educação Especial com as novas CIFS”.</p> <p>Crítérios de distribuição de turmas: “a turma já estava formada. Eu fui colocada na vaga de uma aposentação.”</p> <p>Quanto ao tipo de apoio e periodicidade semanal, têm apoio “três vezes por semana, cinco horas, 2h mais 2h mais 1h. [...] Apoio directo na sala de aula, às vezes eu digo vou dar uma actividade diferente [...] A “PEE trabalha com o aluno na sala e fora da sala de aula. Tem apoio fora da sala com a PEE, porque as crianças com dislexia desconcen-</p>	<p>Refere que a responsabilidade dos alunos NEE é “de todos: minha, da PEE e dos pais. De nós todos e de toda a comunidade educativa.</p>

	dades educativas especiais embora a legislação diga que não. Ela precisa de fazer um trabalho diferente para poder aprender e não consegue aprender como os outros.” Acrescenta ainda que “hoje em dia, a maior parte das turmas têm crianças com NEE.”	tram-se muito mais facilmente e portanto, o trabalho ideal será só com eles.”	
PER B2 Margarida	Na sua perspectiva “as crianças que tem NEE são crianças, para já com os mesmos direitos que as outras, mas que precisam de mais alguma coisa do que as outras”.	A sua turma são “Poucos, 12. São 11 do 1.º ano e a aluna de que já falei”, no 4.º ano. Quanto ao n.º de alunos apoiados diz que “na turma tenho essa tal menina e um aluno com problemas de linguagem”. Crítérios de distribuição de turmas “o critério do agrupamento é igual para todos é que os alunos acompanhem o grupo turma que têm trazido, portanto continuidade com a turma de preferência com o Professor, tem sido um bocadinho isso.” Quanto ao tipo de apoio e periodicidade semanal, os alunos com NEE têm apoio “quatro dias, uma hora por dia”. A PEE presta-lhe o apoio individual ali junto com os alunos [...] sai da sala de aula para lhe dar um apoio sistemático, em termos de desenvolvimento da leitura”.	Refere que a responsabilidade dos alunos NEE é dela, “do PEE e dos pais.”

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular	
	Categoria: Funções e Papéis	
	Professor de Educação Especial: funções organizativas, supervisivas e pedagógicas	Professor do Ensino Regular: funções organizativas, supervisivas e pedagógicas
	Unidades de registo	Unidades de registo
PEE A Maria	Em relação aos papéis e funções do PEE refere o papel deste no trabalho de sensibilização e formação de pais. Na sua opinião, “o PEE tem um papel importante na relação próxima que estabelece com os pais e em conjunto com o PER e outros serviços reunir com os pais e também trabalhar, se necessário, as expectativas dos pais em relação aos filhos com NEE” e “dar suporte a esta família, a apresentar-lhe a questão de outro modo, talvez os pais entendessem melhor. Refere que se reúne com “eles muitas vezes e com eles e o PER” e que pais muitas vezes também a procuram. Em relação ao trabalho desenvolvido com as auxiliares “eu faço esse trabalho de orientar no trabalho directo com a criança” e “com as	Em relação aos papéis e funções do PER considera que “é fundamental o trabalho dele na turma no sentido de estabelecer boas relações entre os alunos, um ambiente que aceite a diferença, actividades que fomentem a participação de todos e a colaboração e cooperação da turma”. Aponta também o processo de referenciação dos alunos com NEE como função do PER. Diz que “os PER fazem o processo de referenciação”. No trabalho a desenvolver com os alunos NEE refere a utilização de estratégias do PEE pelo PER, embora considere que o PER “não adere a todas porque diz que não sabe em grande grupo depois sozinho, aplicar. Se for em pequeno grupo consegue, mas depois, se eu não estou, em grande grupo ele não sabe

	<p>peessoas que estão directamente a apoiar as crianças com NEE.”</p> <p>Considera que “tanto a PER” como “a PEE, não tem problema nenhum, devem explicar a diferença de atendimento aos outros alunos na turma”, uma vez que “as crianças perguntam porquê e é preciso explicar-lhes. Quando se lhes explica, quando se lhes diz a verdade eu acho que eles entendem bem.”</p> <p>Por outro lado, ambos devem fomentar a inter-ajuda entre alunos com NEE e sem NEE, “partir da ajuda, às vezes já aconteceu crianças com problemas ajudarem outro colega, e verem nisso um acto quase heróico da parte da criança [...].</p> <p>Acrescenta ainda que o professor deverá ir “responsabilizando também a criança com alguns problemas a fazer tarefas para ter esse reconhecimento junto dos colegas”.</p> <p>Ainda em relação ao apoio prestado refere que este “é sempre dentro da sala de aula e quando tenho mais que um aluno é em pequeno grupo.” Acrescenta que dá apoio fora da sala de aula “a dois casos de dislexia, [...] com o aval dos pais e dos PER.” As suas funções também passam pela consultadoria junto aos P(s)ER dos alunos que apoia embora “quando solicitado, eu nunca me imponho. Eu tenho esta posição porque o outro lado me pede.” Recorre “muitas vezes ao ensino coadjuvado. Às vezes dou aulas [...] na tentativa do professor perceber como é que pode dar a aula e incluir a criança com NEE, faço isso com esse intuito”.</p> <p>Refere também como fazendo parte das suas funções participar “ nas actividades, se queres saber, no PCT, na definição de objectivos para a turma para integrar o PCT, [...] tudo que é documento, avaliação do aluno, processo de referenciação porque foi o modelo novo, agora não. Colaboro, até colaboro nos Planos de Recuperação que não têm nada a ver comigo.”</p> <p>O PEE também “delinea estratégias” e planifica em conjunto com o PER. Diz que “eu faço muito esse tipo de trabalho [...].</p> <p>Afirma que “o meu papel também passa algumas vezes por dar muito esta orientação aos professores e, quer em termos de livros que eu saiba, empresto, quer em termos de bibliografia, até às vezes uma orientação muito simples “porque não fazes assim” sem nunca subestimar o papel do professor. Em relação aos alunos que eu apoio sou eu que sugiro as estratégias.[...] Sempre, acho que é isso que eles esperam de mim, que o PER espera de mim, pelo menos tenho essa percepção [...]. Esperam que eu aponte as soluções para...porque às vezes esperam que o PEE faça milagres e há uma ideia junto dos PER...uma ideia que há é que nós temos a obrigação, é nosso dever, nós deveríamos pôr um aluno com imensas dificuldades a ler e a escrever correctamente e se nós não o fazemos é porque não temos competência para isso.</p> <p>Refere ainda que deixa “muito trabalho feito, faço muito trabalho em casa para os professores: fichas de concretização, material de apoio...Eu valorizo muito o trabalho que os PER fazem. Também vejo que não é fácil a tarefa deles, também percebo que não podem dar</p>	<p>aplicá-las e porque também é mais difícil...</p> <p>Ainda refere como funções do PER definir estratégias e planificar em conjunto com o PEE.</p>
--	--	--

	<p>aquele apoio tão individualizado como os alunos com NEE necessitariam e, portanto, apoio sempre o professor e é raro o dia em que não deixo trabalho para isso.</p> <p>Ainda refere como função do PEE, o acompanhamento do aluno com NEE à consulta de desenvolvimento.</p>	
PEE B Sofia	<p>Em relação aos papéis e funções do PEE considera como função do PEE o envolvimento dos alunos com NEE na realização de tarefas relacionadas com a vida da escola. Assim, ainda que “com a protecção necessária mas que não seja visível, aquela posição de retaguarda, essa aluna vai ter também a sua semana de distribuir o pão, de distribuir os copos, de distribuir as capas na sala de aula, de fazer também estas tarefas”. O PEE deve fomentar a participação dos alunos com NEE nas diferentes actividades. Diz que “ em todas as actividades eles participam”.</p> <p>Salienta também o trabalho de autonomia que é necessário fazer com os alunos e acrescenta que “todo este trabalho é feito com as auxiliares em conjunto comigo e com a PER.”</p> <p>Em relação à sensibilização dos alunos e pais diz que “eu tento promover [...] na escola, no meu dia a dia. No recreio eu sensibilizo os meninos, agora a menina X também precisa de jogar, precisa de jogar à bola... E os pais agora já têm outra... eu vejo em relação a isso quando vão à escola dizem “<i>então X, como é que tu vais? Como é que não vais?</i>” e penso que também são os próprios filhos que chegam a casa e também dizem “<i>eu hoje brinquei com a X, a X fez isto, fez aquilo</i>”.</p> <p>No que diz respeito à participação e envolvimento na vida dos filhos na escola afirma “conversamos sobre o que eu já fiz e pergunto-lhes qual o seu parecer.(...). Penso que a sensibilidade e participação de um pai é fundamental para lidar com estas crianças; a sensibilidade e o envolvimento com os professores e toda a gente que trabalha com a criança.” Faz reuniões com os pais e a PER e “quando são informações mais específicas fico só eu com o pai.”</p> <p>Ainda a propósito da sensibilização acrescenta que “quando há a reunião geral de pais no início do ano, eu sensibilizo logo todos os pais para sensibilizarem os filhos em casa no sentido de inter-ajuda dos próprios alunos e até entre os próprios pais.</p> <p>Também reconhece o papel do PEE na sensibilização dentro da sala de aula “pergunto sempre à PER o que vamos fazer e em conjunto com ela participo sempre na sensibilização na sala de aula”.</p> <p>Como funções do PEE considera “o apoio directo na sala de aula e fora da sala de aula, aos alunos com NEE” e a adaptação das actividades . Diz que “ há actividades em que tem de ser ajudados ou há necessidade de adaptá-las de acordo com as possibilidades de realização dos alunos.” Em relação a fomentar a inter-ajuda entre os alunos com NEE e sem NEE acrescenta que “é valorizado tudo o que a X faz, nestas interacções uns com os outros.”</p> <p>Considera ainda como fazendo parte das</p>	<p>Refere como funções do PER a “sensibilização dos alunos sem NEE na sala de aula” “em conjunto com a PEE; fomentar a inter-ajuda entre os alunos com NEE e sem NEE., o trabalho de desenvolvimento da autonomia pessoal e social “é feito com as auxiliares em conjunto comigo e com a PER”.</p> <p>Destaca como papéis mais importantes do PER “fazer a referência, detectar sobretudo as dificuldades de aprendizagem, penso que é mais nesse sentido”, trabalhar com os alunos NEE, “utilizando estratégias e recursos que lhes vão sendo dados ou até que eles procurem que se adequem aos alunos”. Acrescenta que “muitas vezes, os professores do Ensino Regular descaram a responsabilidade deles para nós”.</p>

	<p>suas funções, a sensibilização e trabalho com as AAE e que “isso é logo das primeiras coisas que eu faço, logo no primeiro dia que eu chego à escola e sempre ao longo do ano desenvolvo um trabalho sistemático e contínuo de informação e formação”.</p> <p>Relativamente a estratégias específicas e recursos a nível de material necessário ou material específico, fornecidos ao PER afirma que “também ajudo e dentro das minhas possibilidades procuro levar material também para os PER trabalharem[...].Tenho a preocupação de deixar actividades e exercícios específicos para que o PER possa utilizar e desenvolver com os alunos com NEE”. Na sua opinião o PEE “deve dar recursos ao Ensino Regular, porque nós acabamos por dar recursos ao Ensino Regular, à família, a outros técnicos”.</p> <p>Ainda como funções do PEE refere a elaboração dos Programas Educativos. Diz que “eu sinto-me sempre muito mais responsável, [...] em termos de elaboração de documentação e materiais [...] de orientar o professor.[...] O fazer relatórios, contactos com os pais, sou eu que faço isso tudo, depois reunimos em conjunto.</p> <p>Aponta também como funções do PEE “diligenciar no sentido de providenciar material adaptado para alunos com NEE”, o contacto com outros serviços, entre os quais “consultas de desenvolvimento” e “falar com a Psicóloga”.</p>	
PER A1 Inês	<p>Como papéis e funções do PEE refere dar informação sobre os alunos com NEE e orientações de trabalho ao PER. Diz que “tenho o professor do aluno e foi ele que me deu informação, que me orientou no trabalho com o aluno D. “</p> <p>Acrescenta que este deve também fornecer orientações e estratégias para o PER aplicar na sala. Diz que “a PEE deu-me orientações para corrigir os trabalhos, no sentido de não valorizar o erro do aluno. [...] São estratégias que ela me vai sugerindo e eu vou aplicando na sala.”</p> <p>Em relação à definição de estratégias mais apropriadas para os alunos com NEE, esta é feita em conjunto “com os PEE”.</p> <p>Considera também funções do PEE o apoio directo aos alunos dentro e fora da sala de aula e apoio indirecto ao PER. Diz que “o PEE apoia-me mais no trabalho que eu desenvolvo com o aluno.</p> <p>Outra função atribuída ao PEE é o trabalho específico a nível da dislexia. Diz que “nesse período que está com a PEE, eu faço outra actividade com a turma, de maneira a que ele não perca matéria alguma. Nesse período ele é retirado da sala para trabalhar com a PEE, na língua portuguesa ... especificamente os problemas da escrita”.</p> <p>Aponta como papel do PEE fornecer informações sobre o aluno. Relata que “quando foi com o aluno com Dislexia [...], a PEE tomou a iniciativa de falar comigo e sempre que há algum problema ou que o aluno está a tomar um medicamento diferente ela diz-me sempre. [...] Eu estou sempre a par da situação...”.</p>	<p>Refere como funções do PER a promoção de “um bom ambiente dentro da sala de aula, de aceitação e de ajuda” que fomenta “o trabalho individualizado e inter-ajuda entre os pares”.</p> <p>A criação de boas relações afectivas entre o PER e todos os alunos é muito importante na aceitação das diferenças, refere que “adoro os alunos”.</p> <p>Relativamente à disposição da sala e dos alunos reconhece o papel que o PER tem. Diz que “quando há uma actividade e um aluno tem mais dificuldade, o colega do lado vai ajudar, explicar-lhe. Há muita inter-ajuda entre eles. Assim também acontece entre os alunos com NEE e os outros. Há sempre um par que os ajuda quando necessitam”.</p> <p>Aponta como funções do PER a sensibilização dos alunos e diz que “no dia a dia[...] eu tento os sensibilizar”.</p> <p>Outro papel do PER é trabalhar com aluno NEE, utilizando os materiais adaptados que ele necessita. Diz que “mesmo a circunferência, nós temos o compasso dele e trabalhamos com o compasso”.</p>
PER A2 Joana	<p>Em relação à realização de materiais e recursos de materiais, afirma que a PEE “faz os materiais dela. São da responsabilidade</p>	<p>Refere como funções do PER a sensibilização aos pais e aos alunos. Reconhece o seu papel “nessa dita sensibiliza-</p>

	<p>dela, não é que seja da responsabilidade dela, mas a PEE faz". Esclarece que esses "são feitos por mim, pela PEE e pelas duas". Diz que utiliza também os materiais feitos pela PEE e "não só para o aluno com NEE", mas para todos.</p> <p>Em relação às funções da PEE considera que "a PEE [...] sistematiza aquilo que na turma eu dou. Ela vai orientando e sistematizando mais naquele sentido de...dá aquela explicação mais específica e mais individualizada".</p>	<p>ção". Relativamente às diferenças considera que também faz parte do seu papel a sensibilização à turma.</p> <p>Acrescenta também que ao nível do trabalho com a turma que tenta fomentar a interajuda entre os alunos, trabalho colaborativo, e adaptar os conteúdos ao aluno com NEE. Este "vai fazendo o mesmo que os outros, com outro grau de exigência, mas ele vai-se adaptando, eu vou reduzindo e vendo o que é essencial, o que lhe permite avançar e de uma maneira ou doutra contribuir para que ele tenha a vida dele..." No trabalho individualizado procura ir ao encontro das suas necessidades educativas "desenvolver a expressão oral, ... interpretar... resolver situações problemáticas...dedico-lhe esse tempo. O resto tento integrá-lo, tento que ele faça as mesmas coisas que os colegas e ...adapto o grau de dificuldade...".</p> <p>Como PER considera que é importante "valorizar o trabalho do aluno" bem como "a sua participação na turma". Diz que "ele faz e faz com os colegas e faz o mesmo que eles, pode não ter a mesma [...] participação, mas vai fazendo e tem o cunho dele. Eu acho que é importante e quando ele apresenta também diz que foi feito por ele e ele sente-se satisfeito, sente que faz parte do grupo. Dá as opiniões dele e diz o que tem a dizer..." Em relação à criação de amizades refere que "ele tem amigos na turma".</p> <p>Como PER vai "diversificando estratégias na sala se aula, organizando o ...tempo, distribuindo trabalho autónomo a alguns alunos, trabalhando com outros mais individualmente; Refere o trabalho de grupo também como "uma boa estratégia porque eles acabam por se ajudarem."</p> <p>Realça como funções do PER, o trabalho em conjunto com o PEE. Diz que fizeram "em conjunto o PEI" e "delineamos os objectivos que o aluno teria de atingir".</p>
PER B1 Teresa	<p>Refere como funções do PEE a "adaptação de ambientes educativos e, angariar, solicitar recursos materiais".</p> <p>Considera que o PEE é "um recurso fundamental da escola". Na sua perspectiva, o papel do PEE passa por dizer ao PER qual o "trabalho a desenvolver" com os alunos com NEE, "como lidar". Diz que o PEE tira "muitas das nossas dúvidas que temos em relação a estas crianças, às vezes não sabemos como lidar e eles ajudam-nos". Também "dá-me informação sobre a dislexia, diz <i>olha agora os testes que vamos fazer têm de ser com menos perguntas, ele não pode redigir tantas linhas como exigimos aos outros, as perguntas têm que ser lidas.</i> Considera que é importante que ele saiba "essas tais instruções para me dar." Também "mostrar-nos que existem livros e exercícios específicos para este e aquele problema, material, recursos e estratégias".</p> <p>Das suas funções fazem parte também "o trabalho directo com alunos NEE, dentro da sala e fora da sala de aula". Realça o apoio específico a alunos disléxicos, autistas entre outros. Diz que "eu poderei... ir vendo e fazendo, aprendendo... mas o PEE sabe o que vai fazer logo, sabe como direccionar a ajuda e em que sentido deve ir."</p>	<p>Ao PER atribui a função de sensibilização dos alunos. Menciona que "naquela área chamada de formação cívica[...] Coloco-lhes textos, coloco exemplos, situações do que é ser amigo, sermos diferentes mas iguais, coisinhas desse género. [...] É o diálogo, é textos, é ilustrações, é questões, é debates, é mais coisas desse género."</p> <p>Considera também importante o PER explicar as diferenças de atendimento. Diz que "eu estou ali e os miúdos vêem que aquela criança pode vir ter comigo, eu estou ao pé dela, ajudá-la e deve haver um motivo para isso, porque é que eu não ajudo os outros, estou a ajudar aquele".</p> <p>A propósito da referenciação de alunos com NEE realça o papel do PER. Afirma que "em relação ao aluno com dislexia ainda não estava diagnosticada, mas eu com alguma da minha experiência, disse aqui há gato, há qualquer coisa e então [...] pedi uma avaliação psicológica para despiste da dislexia e pronto foi-lhe diagnosticada dislexia".</p> <p>No trabalho com a turma realça o trabalho individualizado com os alunos NEE, atenção especial e ajudas verbais. Diz que "é o trabalho individualizado na sala de aula, é "percebeste? Queres que eu te leia? Queres que eu</p>

	<p>Menciona também o sugerir formação ao PER. Diz que “ele melhor do que nós pode dizer <i>“olha uma formaçãozita nesta área, uma vez que há tantas crianças com este problema, com esta ou aquela dificuldade...”</i> e “fazer formação. Acrescenta que o PEE “no seu dia a dia quando está comigo, ele está a fazer formação. Nós dissemos muitas vezes <i>“ai, aconteceu isto com aquele miúdo, o que é que se passa?”</i> e ele muitas vezes sossega-nos <i>“olha que é norma, passa-se isto e isto...”</i>.”</p> <p>Acrescenta que “se estiverem à vontade para fazer isso [...]. Se houver alguém que não saiba lidar com estas situações ajudar, mostrar, fazer entender, explicar tanto às crianças como às auxiliares e aos pais. Eu digo a formação, não deve ser só para mim, porque as auxiliares da acção educativa, aliás cada vez mais estão com os miúdos, têm os prolongamentos...”</p> <p>Menciona também como funções do PEE “contactos com os pais dos alunos NEE em conjunto com o PER”.</p> <p>Em relação à planificação e avaliação diz que “é feita planificação mensal” e “as avaliações sempre em conjunto.” Em relação ao PEI e às estratégias afirma que “as duas vamos fazendo e trocamos impressões sobre o que é feito”.</p> <p>O PER tem como funções a sensibilização aos pais, ou seja, “mostrar o que fazemos, mostrar o que estas crianças são capazes de fazer.</p> <p>Refere também no trabalho a desenvolver com os pais a função de “dar informação aos pais sobre as problemáticas dos alunos”.</p>	<p><i>te ajude na construção de textos?”</i>, Na construção de frases tem que ser mesmo com ajuda. [...] Eu explico, faço o meu trabalho e depois vou ter com essas crianças para ajudar.”</p> <p>Referindo-se ao trabalho desenvolvido pelo aluno com NEE diz que o aluno faz “tudo, tudo. Só há estratégias que poderão ser diferentes. [...] Mesmo as actividades que vai fazer com a PEE”, fora da sala, “sou eu que digo para serem feitas”. Reconhece que utiliza algumas estratégias e orientações da PEE.</p> <p>Refere ainda como funções da PER “criar um bom ambiente entre os alunos na turma, respeitando as diferenças e ajudando-se uns aos outros” e trabalhar em equipa. Diz que “tens de pedir a colaboração da PEE, da família, da psicóloga, seja o que for. Tu sozinha não vais conseguir [...]é mais nesse sentido”.</p>
PER B2 Margarida	<p>Refere como funções do PEE os contactos necessários para arranjar materiais necessários aos alunos NEE. Diz que “foi através da PEE que fez os contactos necessários com a DREC e com a Segurança Social que veio a lupa TV.”</p> <p>Também a sensibilização e orientações às funcionárias da escola é uma das funções do PEE em conjunto com o PER. Afirma que elas “foram aprendendo no dia-a-dia com algum trabalho nosso, as professoras dizendo-lhes como devem fazer...”.</p> <p>Realça o trabalho directo do PEE com o aluno: “a PEE assistindo à aula ajuda o aluno a compreender o oral daquilo que eu explico e depois quando se trata do aluno fazer o seu trabalho individual, presta-lhe o apoio individual ali junto com os alunos”. A sua função é “dar continuidade ao trabalho do PER com recurso a estratégias que a PEE utiliza, algumas conversadas em conjunto”. Aponta também como fazendo parte das funções do PEE “o trabalho em pequeno grupo”.Fora da sala dá a PEE “apoio sistemático, em termos de desenvolvimento da leitura”.</p> <p>Considera que o PEE tem um papel importante como um elo de ligação com outros serviços. Afirma que “passando pela relação com outros fora da escola, como, por exemplo, a Psicóloga a quem temos de recorrer para dissipar algumas dúvidas, a nossa relação com os serviços de apoio especializado do agrupamento, neste aspecto de contactos e relacionamento, de estar com outros serviços”.[...] Por outro lado, a nível de legislação e realização de programas educativos dos alunos e medidas</p>	<p>Em relação aos papéis e funções do PER afirma que este tem “a responsabilidade” na sensibilização de pais, alunos, funcionários e comunidade educativa “. Diz que “cabe-me a mim enquanto professora do Ensino Regular e professora de um aluno com NEE, dizer a toda a gente que aquele aluno precisa de atenções especiais, seja a nível de funcionários e, eventualmente pais que rejeitem uma criança destas.”</p> <p>Outra das funções do PER é “trazer os pais à escola”.</p> <p>O PER deve valorizar e aproveitar as capacidades e competências dos alunos com NEE junto da turma, fomentar a partilha e a colaboração interpares. Referindo-se à sua aluna NEE, como recurso da turma, diz que “dando-lhe um lugar de destaque para ela cantar e ensinar aos outros, porque ela decora com muita mais facilidade as melodias e isso, ajuda-nos, porque ajuda mesmo e assim ela está incluída dentro do grupo, precisamente por causa das suas capacidades [...]. Há partilha, muita colaboração.”</p> <p>No trabalho com a turma procura implementar trabalho individualizado, de grupo e de pares. Diz também que fala “para a turma em geral e particularmente para aqueles que não só, o aluno Y[...]. Faço trabalho individualizado, mas não tanto como era necessário nem tanto como eu gostava. Procuo implementar actividades de grupo mas como eles são poucos...Trabalho de pares é complicado com o tempo.”</p> <p>Também aponta com função do PER, a</p>

	<p>educativas é muito importante.”</p> <p>Refere também como funções da PEE a elaboração “de programas educativos, relatórios, estratégias específicas, essa linguagem para elaborar estes documentos é uma coisa que eu não sei, por isso recorro muito a ela. O nome dos artigos, dos decretos, essas coisas todas são coisas que eu não sei.”</p> <p>Em relação aos programas e definição de estratégias, diz que “é um trabalho feito entre as duas em colaboração</p> <p>Reconhece a colaboração do PEE com o PER com os pais dos alunos das turmas onde há alunos com NEE. O PEE “colaborou bastante comigo na relação com os pais dos alunos e a explicar-lhes também que realmente as estratégias a adoptar no futuro fossem melhores”.</p>	<p>criação na sala de aula “de um ambiente de boa disposição e de um sorriso sempre nos lábios para todos [...]”.</p>
--	--	---

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular
	Categoria: Relação Supervisiva
	Subcategorias: Encontros formais e informais
	Unidades de registo
PEE A Maria	<p>Refere que “encontramo-nos e fica em acta.[...]Também há muitos momentos na sala dos professores e nos corredores que nos encontramos em trocamos informações e há partilha”. Diz que sente “necessidade de encontros formais e venho cá fora de horas do meu tempo lectivo. [...] Faço isso e não peço isso aos outros professores, venho no horário em que eles podem atender-me, às vezes no horário dos pais. Em relação a encontros formais entre PEE e PER, acrescenta que “em termos de horário formal não me foi dada essa oportunidade, já há 2, 3 anos que peço”.</p> <p>Em relação à gestão das dificuldades e partilha de sucessos e insucessos “há essa abertura com estas professoras que este ano apoio. [...] Há muita confiança e colaboração no sentido de trabalharmos em conjunto para o sucesso dos alunos. [...]Temos partilhado e reflectimos sobre as dificuldades e insucessos.”</p>
PEE B Sofia	<p>Em relação aos encontros entre PER/PEE diz que “aproveitamos todos os momentos e é essencialmente nos intervalos.[...] Vimos o que ela pode desenvolver quando eu não estou e, muitas vezes, é transferido para o dia em que lá estou para poder ajudar.</p> <p>Acrescenta que “em termos formais, quer dizer, há as reuniões de Conselhos de docentes que eu, às vezes, vou lá assistir... na avaliação é obrigatório ... de resto vamos aproveitando os momentos que temos. E, às vezes, nas saídas em vez de sair à minha hora fico mais tempo e é assim que articulamos. Não há um tempo formal que eu diga é a esta hora que eu vou estar com os PER. Em relação a tempos formais diz que “é muito difícil conciliar os tempos formais, porque é uma sobrecarga de trabalho quer para mim, quer para o PER, porque eles também têm as suas coisas para fazer [...]. Anda toda a gente muito ocupada com a avaliação, com a formação do PNEP e da Matemática. Dois dos PER que eu apoio andam nessa formação, portanto é muito difícil conciliar tempos em comum para nos encontrarmos. Mas mesmo assim conseguimos, que remédio.”</p>

	<p>Em relação às dificuldades diz que é naquela base como é que agora vamos fazer, para ver se conseguimos isto ou aquilo, pronto arranjamos estratégias. [...] Modificamos estratégias e reflectimos sobre o que fazemos. Quando há sucesso também partilhamos [...] Pronto, no fundo complementamos as nossas angústias, atenuamos um pouco, desabafamos que é mesmo o termo”.</p>
PER A1 Inês	<p>Considera que a relação PER / PEE é “uma relação muito boa, produtiva e enriquecedora”.</p> <p>Em relação aos encontros entre PEE/PER diz que “não há muitos tempos, de facto não há. Falamos como é que é o aluno [...] nos intervalos informalmente.”</p> <p>Em relação à necessidade de mais encontros formais diz que “neste caso até não. Para o tipo de criança que é não”.</p> <p>Na gestão das dificuldades do dia-a-dia sente maior segurança com o apoio da PEE. Diz que “Quando eu não tenho experiência nenhuma com uma criança destas, não é, e uma criança disléxica, agora estou a falar na dislexia, eu não sei. E se ela me disser, ajuda-me e assim estamos a ajudar o aluno”.</p> <p>Em relação à partilha de sucessos e insucessos afirma que “se há alguma coisa que correu menos bem também estão lá para ajudar e é esse espírito de trabalharmos para o mesmo objectivo que cria esta relação boa. Eu sei se tiver algum problema, alguma dúvida, eu sei que vou bater aquelas duas portas (P(s)EE) e que eles estão lá e que me esclarecem perfeitamente e ajudam-me. Ah, isso é!”.</p> <p>Relativamente à partilha de saberes, conhecimentos e reflexão sobre as práticas diz que “falamos e vemos o que é melhor fazer, o que não tem dado muito resultado. Aliás, nem conversamos só acerca do aluno com NEE, conversamos sobre todos os alunos, porque ela estando dentro da sala, ela conhece todos os meninos. E se há algum menino que a gente começa a verificar que algo não está bem, ela está lá e ajuda e conversamos sobre isso. Nós conversamos acerca de todos.”</p> <p>Afirma que “os PEE têm-me ajudado bastante”. Considera que a relação que têm estabelecido tem sido suficiente para trabalhar com os alunos com NEE que tem tido.</p>
PER A2 Joana	<p>Refere que a relação estabelecida com a PEE dá maior segurança a nível da gestão das situações na sala de aula. Diz que “sentimos dificuldades, isto não é tudo fácil... Nós conversamos muito”.</p> <p>Em relação à partilha de experiências, sucessos e insucessos diz que “partilhamos, mas informalmente”. A propósito de encontros entre PEE/PER menciona que “temos alturas em que são formais nas reuniões do Conselho de Docentes, são os momentos de avaliação, são os momentos mais formais .Depois há uma data de reuniõeszinhas que é na hora do intervalo, no final do dia”.</p> <p>Acrescenta que não tem necessidade de mais encontros formais. Diz que “quando isso acontece, às vezes, as coisas até perdem o tempo [...].Quando se estabelece um tempo, às vezes há necessidade de falar no momento, e não deixar passar até outro dia...que as coisas se resolvem... É mais um bocadinho nesse sentido e como ela está por aí sempre...”.</p> <p>Afirma que a PEE valoriza o seu trabalho e a relação estabelecida é “muito boa, excelente. Estou a gostar. Posso te dizer que foi realmente a relação que nos últimos dois anos funcionou bem. Não é que anteriormente tenha funcionado mal, mas entretanto não se via muita coisa prática. Este ano vai-se vendo, não quer dizer que seja o ideal, nem de perto nem de longe, mas também pode ser culpa minha... O miúdo foi evoluindo. É sinal de que as coisas têm funcionado bem.”</p> <p>Acrescenta que no trabalho desenvolvido em conjunto “as estratégias podem ser diferentes mas não podem ser divergentes, tem de ser tudo mais ou menos feito em colaboração”.</p> <p>Considera que os encontros com a PEE dão incentivos e ajudam no trabalho com o aluno com NEE. Afirma que “seria impossível...como é que te hei-de explicar, eu acho que para tudo... para as pessoas trabalharem em conjunto é preciso o formal, não estou a dizer que não seja, porque é preciso fazer coisas escritas e não sei quê, mas acho que se trabalha de uma maneira... mais profícua [...] e uma pessoa acaba por tirar muita... muito sumo dessas conversas e até criar estratégias”. Considera a relação estabelecida com o PEE tem sido suficiente para trabalhar com o aluno NEE. Diz que “no caso concreto do aluno que tenho[...] foi suficiente e até é um caso complicado”.</p>
PER B1 Teresa	<p>Diz que “falamos sempre que ela vem à minha sala, “como está o aluno, está a evoluir?”, vê as fichas, os trabalhos dele, o que ele fez, a evolução é mais nesse sentido. Encontramo-nos informalmente e formalmente nos Conselhos de Docentes. Trocamos impressões, se ela vê que o aluno tem dificuldades, quando está com ele.</p> <p>Menciona que “há uns livrinhos desses, da Porto Editora relativos à dislexia e ela utiliza muito esses exercícios e eu também vou ver o tipo de exercícios que ele faz e ela própria manda exercícios para ele fazer. Há um trabalho em conjunto. As duas vamos fazendo e trocamos impressões sobre o que é feito. Juntamo-nos dependendo da nossa disponibilidade, que não é muita. Falamos sempre de tudo”.</p> <p>Acrescenta que não tem necessidade de mais encontros formais “porque ela vem aqui três vezes por semana. Salienta que “nós podemos contar com a PEE. Lá está, eu não sei se poderei dizer que esta criança com dislexia teria evoluído o que evoluiu se não tivesse tido o PEE, mas que evoluiu, evoluiu e que ela contribuiu para isso em conjunto comigo, isso é verdade”. Em relação às dificuldades diz que “falamos sobre o que é necessário fazer, outras estratégias em relação ao posicionamento do aluno à frente porque se distrai com facilidade...”.</p>

	<p>Considera que há partilha de sucessos. Afirma que “nós vimos como o aluno evoluiu extraordinariamente, mesmo as notas, na leitura, na concentração e ele começou a ter boas notas para ele foi um estímulo para conseguir cada vez mais”.</p> <p>Diz que a relação estabelecida com a PEE e tendo em conta “ as características das crianças que eu tenho, acho que o trabalho que estamos a desenvolver é o essencial, o ideal. Agora tendo outras crianças, se calhar já seria outro tipo de trabalho. [...] Estamos a fazer um bom trabalho”.</p>
PER B2 Margarida	<p>A propósito de encontros entre PEE/PER diz se encontram “mais informalmente, mas estamos juntas com muita frequência”. Os encontros são “enriquecedores, pois pensamos no que vamos fazer e como podemos fazer, alteramos estratégias, procuramos resolver os problemas que aparecem...”</p> <p>Não sente necessidade de mais encontros formais. Diz que “só viriam perturbar, ocupar mais tempo que não temos. O trabalho é feito na mesma, penso que desta forma está perfeito. [...] Quando temos mais trabalho combinamos encontrarmo-nos dentro das possibilidades e disponibilidade de cada uma. Funciona bem”.</p> <p>Em relação à partilha de sucessos e insucessos refere que “partilho com [...] a PEE, em especial”. Diz que a PEE “dá-me uma grande ajuda. Sinto-me mais segura, uma pessoa sentindo-se apoiada sente-se mais segura”. Considera que há encorajamento mútuo e diz “se me sentisse sozinha era mau”.</p> <p>Adianta que a relação estabelecida com a PEE, a nível de trabalho com os alunos NEE “tem sido suficiente, porque há muita troca, muita conversa sobre os alunos e estratégias a desenvolver com eles, tanto para a PEE como para mim”. Diz ainda que “conversamos sobre os resultados do nosso trabalho”.</p>

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Relação Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular
	Categoria: Perfil Pessoal do Professor de Educação Especial e Professor do Ensino Regular
	Subcategorias: Competências profissionais Competências pessoais Competências interpessoais
	Unidades de registo
PEE A Maria	<p>Refere que o PEE deve ter capacidade de adaptação e abertura. Diz que “tem a capacidade de” se “adaptar aos professores. Eu acho que o contrário não existe, há falta de abertura. Eu entro numa sala e tenho de perceber ...que tipo de professor tenho à minha frente ...mediante isso eu vou actuar, o contrário não existe. [...]Estes três últimos anos tenho trabalhado com professoras muito abertas, muito receptivas que são uma mais-valia para o próprio trabalho com o resto da turma”.</p> <p>Aponta a sensatez e a sensibilidade como características importantes do PEE. Diz que “eu sou muito sensata naquilo que procuro transmitir às colegas, acho eu. É a ideia que eu tenho também. Não sou extraordinária, mas sou sensata e tenho uma sensibilidade e formação que me permite ver além do que a maioria das pessoas vê”.</p> <p>Considera que o PEE “tem de estar muito seguro, ter uma formação muito sólida e não só restrita à Educação Especial”. Acrescenta que “Em termos de perfil pessoal tem de ser um professor muito disponível e tem que, tem que saber ouvir o colega e tem que perceber que às vezes a função dele não é muito fácil, porque tem uma turma grande, porque tem crianças todas diferentes e que depois se vê com uma pessoa lá dentro e muitas pensam que o PEE está lá para o ver trabalhar e para o criticar e isso é mau. Afirma que na relação PEE/PER “estabelecer uma relação de confiança é essencial. Acho que é isso e é a partir daí que se pode partir para coisas mais sérias em benefício dos alunos com NEE e desenvolver um trabalho de colaboração e cooperação mais estreito e efectivo.</p> <p>Refere que na formação inicial “devia ser obrigatório ter formação inicial em NEE.”</p>
PEE B Sofia	<p>Afirma que a formação específica que “nós temos, [...] não é a base essencial, mas é importante, mas não é suficiente... eu trabalho mais em função da sensibilidade”.</p> <p>Considera que PEE deve ter “sensibilidade e flexibilidade suficiente para compreender, para se disponibilizar para mediante os horários dos colegas do Ensino Regular, mediante os horários dos pais.”</p> <p>Na sua perspectiva “deve-se gostar daquilo que se faz ” e pensa que “o bom senso e a sensibilidade ... são os melhores trunfos, são a melhor qualificação para se trabalhar. Depois há a comunicação que é fundamental, saber como se fala das coisas, ter sobretudo paciência, porque sabemos que, em relação aos pais, estes pais são pais muito especiais, são pais sofridos.”</p> <p>Refere que os PER “deviam ter alguma formação e acções de formação” em relação às NEE.</p>
PER A1 Inês	<p>Refere que o PEE deve “saber de tudo um pouco. Conhecimentos científicos, técnicas, sugerir estratégias, um pouco de tudo.”</p> <p>Atribui o bom relacionamento entre PEE/PEE ao “facto de trocarmos ideias, de conversarmos muito”.</p> <p>Afirma que “é o relacionamento aberto que eu tenho com os meus alunos e esse relacionamento reflecte-se nos professores que estão na minha sala.”</p> <p>Em termos de perfil pessoal diz que o PEE deve “saber trabalhar connosco, formar uma equipa de trabalho, colaborar connosco e nós com eles. Transmitir confiança e segurança naquilo que faz e diz”.</p> <p>Refere também a disponibilidade e a função de suporte emocional como característica importante no PEE. Afirma que “eu sei se tiver algum problema, alguma dúvida eu sei que vou bater aquelas duas portas e que eles estão lá e que me esclarecem perfeitamente e ajudam-me.”</p>
PER A2 Joana	<p>Reconhece a importância de existir empatia na relação PER/PEE. Diz que “é importante (...) com os miúdos, mas também com os colegas que trabalham connosco.”</p> <p>O PEE “deve ter abertura, paciência, tempo para ouvir, eu sei que o tempo é complicado, mas tem de ter tempo para ouvir e, tem que ter (...) uma postura (...)eu sou assim um bocadinho nervosa, então tem ser calma, transmitir-me calma, para me acalmar a ansiedade. Às vezes queremos sempre mais, não é. O menino sabe que isto é cinzento mas eu quero que ele saiba sempre mais. Isto é cinzento mas tem ali uma bolinha vermelha e [...] ela dizer-me assim “<i>tem calma, ele vai chegar lá..</i>” Também acho que esta relação passa um bocadinho por aí, posso estar enganada, mas acho que passa por aí...Tem de ser muito calmo, eu não queria dizer apaziguador, mas não pode ser uma pessoa (...) conflituosa.” Considera também que o PEE que deve transmitir</p>

	<p>calma, segurança e animar.</p> <p>Na sua perspectiva “tem de desenvolver muito trabalho com o professor da turma, com o PER... aí também depende do grau de necessidade da criança (...)as estratégias podem ser diferentes mas não podem ser divergentes, tem de ser tudo mais ou menos feito em colaboração...”</p> <p>Considera também que “tem de ter conhecimentos e tem que ter formação específica dentro da Educação Especial (...) É fundamental. Depende também das NEE, mas de um modo geral sim. Acho que dá uma bagagem, um calo, como lhe queiras chamar.”</p> <p>A relação PER/PEE deve ser uma “relação de proximidade, de confiança, de cooperação e de trabalho. De confiança é muito importante. (...) Tu tens de confiar e pensar que está ali uma pessoa que quer trabalhar para o mesmo que tu, para atingirem o mesmo objectivo.”</p>
PER B1 Teresa	<p>Refere que o PEE deve “saber, essas tais instruções essas dicas para me dar. Ter conhecimentos científicos, conhecimentos vastos e alargados, tudo e mais alguma coisa, conhecimentos sobre as deficiências. [...] Agora eles são mesmo professores de Educação Especial.”</p> <p>As características apontadas em termos de perfil são “humildade, sensível, fácil adaptação a todas as crianças e professores, relacionamento fácil, saber comunicar, saber transmitir o que quer. [...] Têm de ser criativos, pois às vezes não há soluções”.</p> <p>Afirma que “os PEE são as pessoas que têm os pés mais bem assentes na terra, mais do que nós, nós às vezes é que ficamos naquela ilusão “<i>vamos ter com o PEE que ele resolve tudo</i>”. Não, mas conversando as coisas vão avançando. Temos de ter uma relação tu cá tu lá, não é cá formalidades, cumplicidade entre as pessoas, tem de haver entendimento, tem que haver, estar ao mesmo nível e trabalhar para o mesmo fim, em conjunto. Tem que haver parceria, uma colaboração estreita”.</p>
PER B2 Margarida	<p>Refere que a PEE deve ter “aquilo que eu não consigo aprender, porque não tenho formação. A formação especializada, aquilo que ela sabe, eu não sei e já não me preocupo em saber porque ela sabe.</p> <p>Em relação ao perfil do PEE diz que este deve “ser aberto, ser colaborativo, que tenha uma capacidade abrangente para lidar com diversas situações e até lidar com diversas maneiras de ser que nós temos. Nós somos todos diferentes e a PEE, nesta escola está a lidar com duas professoras completamente diferentes e depois de ir daqui ainda vai dar apoio a outras escolas, tem de lidar com muita gente. E essa capacidade eu já não lha posso negar, ela está lá. É essencialmente isso uma boa capacidade de relacionamento connosco é o essencial, para nós nos entendermos bem e trabalharmos juntas”.</p>

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Formação Continuada
	Categoria: Concepção de Formação Continuada
	Subcategorias: Vertente científica e pedagógica Vertente experiencial Vertente transformadora
	Unidades de registo
PEE A Maria	<p>Considera que “a prática só não é suficiente [...] temos que superar aquela visão positivista do saber que separou a teoria da prática. Eu acho que as duas se completam. Não podemos servir-mo-nos só das práticas sem ter um referendo teórico. Deve haver ...a oportunidade de nós investirmos em termos teóricos e num segundo momento passar à prática e tentar aplicar na prática.</p> <p>Afirma que da prática “pode surgir saber teórico, isso é um círculo que nunca pára e é assim que eu penso a formação continuada e não tem falhado nesse campo.”</p> <p>Em relação aos moldes em que deve ser feita a formação continuada diz que “deve ser feita em simultâneo. A trabalhar no terreno e a ter em simultâneo a formação. Adianta que deve ser dada “preferencialmente pelo Ministério da educação” ou “ao nível da escola também seria bom. Para mim, acho que tanto ao nível do Ministério da Educação como ao nível da escola resultaria, desde que fossem bem acompanhadas por pessoas ou da escola ou exteriores à escola.”</p>

PEE B Sofia	<p>Considera que a formação continuada devia ser realizada entre os pares. Diz que é muito importante este tipo de formação “porque assim estamos a trabalhar na resolução das situações e problemas que fazem parte do nosso dia-a-dia. Estamos a aprender e a resolver os problemas do dia-a-dia. Assim é que devia ser a formação contínua”. Considera que a partilha entre professores de Educação Especial “é muito importante. Somos nós que temos que procurar e adquirir materiais e livros para nos actualizarmos.”</p> <p>Afirma que nas acções de formação, “o PEE poderia também participar nessa formação e haver assim uma partilha de experiências. O PEE ao passar estas estratégias para o PER seria uma mais-valia e isso seria contabilizado em termos de créditos para formação” formal.</p> <p>Declara que “no agrupamento devia haver mais materiais disponíveis para que nós pudéssemos consultar e utilizar, para nos ajudar. Devia haver um investimento maior na biblioteca do agrupamento com informação actualizada e recente.”</p> <p>Em relação aos moldes em que deve ser feita a formação continuada diz que “devia ser feita por psicólogos que nos orientassem e outros profissionais, a partir de experiências concretas do nosso dia-a-dia e de resolução de problemas, não do tipo só formação teórica. Adianta que devia ser promovida pelo “agrupamento e o Ministério da Educação”.</p>
PER A1 Inês	<p>Afirma que é “muito pela prática”. Considera que “aprendemos mais com a prática do que com a teoria, muito honestamente. Aquilo que aprendo nas formações aplico no meu dia-a-dia. Porque eu, quando andava a tirar o curso, na teoria, ninguém me ensinou nada do que eu hoje estou a aprender, nada! E, quando iniciei a minha vida como professora, tudo o que tinha aprendido nas cadeiras de teoria não me serviu praticamente para nada.” Acrescenta que “foi muito insuficiente e, é com a prática que eu estou a aprender”.</p> <p>Em relação aos moldes em que deve ser feita a formação continuada diz que “a formação que estou a fazer que é a formação do PNEP, estou a gostar imenso, porque me ensina e eu tenho essa necessidade de aprender”. Em relação à valorização da pessoa do professor, considera que “esta do PNEP acho que valoriza a pessoa”.</p>
PER A2 Joana	<p>Considera que a formação continuada deve valorizar “a prática e também” dar “informação teórica”. Acrescenta ainda que a “formação deve valorizar tudo. Tu não podes passar sem a teoria. É assim, os conhecimentos científicos têm de estar lá.” Acrescenta ainda que em termos de formação é importante a formação interpares. Diz que em termos de formação “nós temos que nos ouvir uns aos outros e partilhar e reflectir sobre as coisas, sem, sem ter medos de julgamentos, sem ter medo se sermos avaliados, estamos aqui para aprender, se não fiz bem hoje, amanhã faço melhor. Acho isso essencial.”</p> <p>Adianta que a formação continuada deve “ser feita nessa base, só pode ser feita nessa base. Se for numa base de que tens medo e só partilhas o que correu bem, não vale a pena, porque o que correu bem é para repetir e melhorar. Os problemas e as dificuldades estão quando corre mal, aí há que procurar soluções para ultrapassar as dificuldades e penso que é nesta partilha que, ouvindo e partilhando com os outros, eles nos podem ajudar.”</p> <p>Considera que a formação feita desta forma valoriza a pessoa do professor, “pelo convívio, pela tal partilha [...] e eu vou crescendo enquanto pessoa, nessa partilha.”</p>
PER B1 Teresa	<p>Considera que a formação continuada “deve ter mais um carácter prático, mostrarem-nos exemplos, como trabalhar, darem-nos dicas, técnicas, instrumentos que possamos utilizar no nosso dia-a-dia, que a teoria a gente vai buscá-la, está acessível. [...] Exemplos! Como fazer, como agir é isso que faz falta. E a partir daí pesquisar também, pois a teoria é importantíssima.”</p> <p>Em relação aos moldes em que deve ser feita, refere os moldes da formação do PNEP, da matemática, das ciências. Diz que a formação deve “mostrarem-nos, quando temos um caso assim assim, temos de lidar, temos que fazer isto, assim, assim, temos que pedir este tipo de material, temos que [...] essas coisas que nos fazem falta para trabalhar, que estas crianças precisam, coisas práticas.</p> <p>Considera que a formação deve ser feita quando os professores sentem necessidade. Afirma que “sentimos falta dessa formação devia ser dada logo a seguir, e nem que seja aos fins de semana, ao fim do dia. Se temos falta e precisamos qualquer pessoa vai independentemente da hora, do horário ou da sua duração. Pode ser no início do ano lectivo quando é feita a distribuição das turmas e sabemos que temos alunos com determinados problemas.”</p>
PER B2 Margarida	<p>Refere que a formação continuada deve valorizar “as práticas” e a pessoa do professor. Afirma que “deve ser essencialmente prática, valorizando a experiência do trabalho de cada um e abrindo outras perspectivas permitindo ganhos para cada um nestas formações, porque senão não serve de nada, julgo eu.</p> <p>Em relação aos moldes em que deve ser feita, refere a forma como é feita no PNEP. Reconhece que “talvez essa forma como é feita no PNEP seja boa. [...] É teoria e prática e temos aulas assistidas”.</p>

Professores de Educação Especial e Ensino Regular	Dimensão: Formação Continuada	
	Categoria: Necessidades de formação	
	Subcategoria: Formação formal	Subcategoria: Formação informal
	Unidades de registo	Unidades de registo
PEE A Maria	<p>Diz que existe plano de formação no agrupamento e que “demos ideias para a formação”. Este, na sua opinião, “devia contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”, “porque não nos deram essa oportunidade. Nós propusemos, mas até à data não nos deram <i>feed-back</i> nenhum.” Acrescenta que não está a ser implementado ao nível da Educação Especial. Afirma que “não há formação. Existe a formação do Ministério da Educação que está a dar formação a professores não especializados e a colegas que são especializados e que estão a trabalhar nas Unidades de Referência. Na grande maioria não há, é isso. O grupo 910, neste momento não tem formação nenhuma.”</p> <p>Em relação à formação formal refere que não tem realizado formação nenhuma em termos de E.E. Afirma que “desde que fiz a especialização tenho-me dedicado a outros estudos na área das Ciências da Educação, não propriamente na área da EE” Diz que “já desisti de ir a acções de formação se queres saber. daquelas de meia hora, de duas horas ou um dia porque acho que não têm...não estou interessada.” Diz que “até aqui era apresentado aos professores um menu, o professor escolhia, muitas vezes com outras intenções, não com a intenção de aperfeiçoar a sua prática de docência. É isso que eu penso da formação e foi por isso que eu me desliguei um bocadinho desse tipo de formação”. Acrescenta ainda que “agora parece que há uma tentativa das pessoas fazerem esse tipo de formação a trabalharem na escola, com as pessoas e acho muito mais interessante isso”, uma vez que “valoriza o professor também e ... nessa perspectiva mais o professor a nível pessoal e profissional.”</p> <p>Adianta que não precisa de formação no trabalho concreto com as crianças. Afirma que “eu li muito aqui há uns anos sobre pedagogia diferenciada [...] e tive uma boa formação”. Acrescenta ainda que “precisava sobre avaliação, acho que a avaliação por referência à CIF, ainda me causa algumas dúvidas [...].”</p>	<p>Em relação à formação informal e, concretamente em relação à autoformação diz que “tenho necessidade de actualizar os conhecimentos [...] porque trabalho com crianças com NEE [...], tenho de me actualizar e sinto essa necessidade. [...] Procuo sozinha e faço essa actualização sozinha em livros, internet e para já tem sido suficiente” para trabalhar.</p>
PEE B Sofia	<p>Refere que o agrupamento tem um plano de formação. Diz que Os PEE contribuíram para esse plano com algumas sugestões “de formação em reunião de departamento”. No entanto, esclarece que “já pediram mas ainda não está em execução por falta de verba. Já o ano passado não houve acções de formação da VISPROF (Centro de Formação de Professores) por falta de verba.”</p> <p>Em relação à sua execução, afirma que “não vejo, porque ainda não está em desenvolvimento. No entanto, a nível da formação do Ministério da Educação não foi ninguém seleccionado</p>	<p>Em relação à formação informal diz que “procuo na internet, procuro livros...” Menciona também a formação interpares. Diz que “venho aqui às reuniões de departamento e ... costumo estar com as colegas de EE e falamos. Partilhamos [...] trocamos ideias e trabalhamos em conjunto. Nesta troca e partilha aprendemos e é assim que resolvemos os problemas que surgem no nosso dia-a-dia.”</p>

	<p>deste agrupamento que já tivesse formação especializada. Acho que o Ministério da Educação tem oferecido alguma formação, mas para a EE está a pecar muito por falta de oferta de formação para os P(s)EE com especialização, que estão a trabalhar nas escolas regulares.”</p> <p>Em relação à formação formal diz que “tenho feito acções de formação. Fui a duas formações a Coimbra. Não tive créditos, nem me pagaram ajudas de custo.[...] Quando há formação, eu costumo participar sempre. Só não participo naquela formação, que não concordo com ela, naquela formação que tem de ser paga”.</p> <p>Considera que sente necessidade de formação “na língua gestual e no Braille que já está um bocado esquecido ...dentro dessas NEE. Por outro lado, acho também que nós devíamos ter outro tipo de acções de formação, mas não daquele tipo de acções que se faz um trabalho final e acabou”.</p>	
PER A1 Inês	<p>Refere ter conhecimento de um plano de formação do agrupamento, mas que não contribuiu para o mesmo. Diz que “este ano já houve formação”, mas que não participou por motivos pessoais.</p> <p>Refere ainda que no agrupamento “também não há muitas formações” e diz que “eu também não te sei dizer, assim muito bem, quais são. Sei que houve uma relacionada com a biblioteca que os colegas até gostaram imenso, acharam interessante e agora o resto, eu não sei. Há formação do PNEP, há da Matemática e das Ciências. [...] Houve uma sobre internet, segurança na internet, qualquer coisa assim”. “</p> <p>Acrescenta que “a formação é sempre importante”.</p> <p>Em relação à formação formal diz que a que está a fazer “estou a gostar e estou a aprender com ela. É assim, ensinou-me diversas estratégias, que não me passavam pela cabeça, com graus de dificuldades diferentes”, o que ajuda também no trabalho com os alunos com NEE.</p> <p>Considera que há formações que não ajudam o professor. Em relação à formação formal em NEE diz que “só fui uma vez a uma acção de formação sobre autismo, porque a minha irmã que tirou o Curso de Psicopedagogia me inscreveu para não ir sozinha. Eu fui e achei interessantíssimo.</p> <p>Em relação à formação em NEE, reconhece ser “uma pena, que nós PER não tenhamos mais formação na área da EE. Aliás, também não nos interessamos, porque não somos professores de apoio, da EE, mas isso não quer dizer que nós não tenhamos interesse e não a procuremos.”</p> <p>Adianta também que quando soube que tinha um aluno cego procurou, inscreveu-se mas não conseguiu, pois a formação que havia não era para ela, “era para os P(s)EE”.</p>	Diz que a prática “o que me serviu foi estar neste mundo, agora safa-te, arranja estratégias e tenta dar as aulas como deve ser. E, foi assim, com o dia-a-dia.”
PER A2 Joana	<p>Refere que o agrupamento tem plano de formação. Diz que “tem formação. Eu, por acaso, estou fora, mas quem quisesse podia estar aqui a fazer formação.” Adianta que não contribuiu para a elaboração. Em relação à formação formal que está a fazer, diz que “a formação abriu-me novas perspectivas de encarar o ensino nomeadamente da Matemáti-</p>	Afirma que “a formação que tenho é esta que te digo: é que de uma maneira ou de outra, todos os anos nas turmas aparecem crianças com NEE. [...] Depois de uma maneira ou de outra tive de procurar, para me desenrascar entre aspas [...]. Vou lendo, procuro estratégias nos livros, vou falando com as colegas [...] do Ensino Regular, da Educação Especial, do

	<p>ca. [...] Lá está é feita entre pares também há uma conversa, há uma partilha de actividades, há uma proposta de actividades e depois há a execução das mesmas e, por fim, a reflexão sobre essas ditas actividades: o que correu bem, o que correu mal, o que é que se podia ter feito melhor. [...] Tem actividades que estão estruturadas em diferentes níveis de dificuldade, o que permite por exemplo, levar só até aqui, outro vai até além, consoante as capacidades dos alunos [...] mesmo para alunos com NEE. Por exemplo, amanhã vou fazer uma actividade e o meu aluno com NEE também pode fazer perfeitamente.</p> <p>Em relação à formação formal em NEE refere que não fez nenhuma.</p>	<p>Ensino Regular que estejam no ensino especial. É com quem está ao meu lado... [...] vou falando com os pais também."</p>
PER B1 Teresa	<p>Relativamente à existência de um plano de formação do agrupamento afirma que "do agrupamento propriamente, eu acho que não. Este ano eles já fizeram foi o pedido de sugestões para formação [...] para professores e auxiliares, mas eu disse que este ano não queria mais acções de formação, porque estou a frequentar a acção do PNEP. No entanto, sempre que surjam outras de um dia ou uma tarde e, que eu ache que são de interesse eu vou sempre.</p> <p>Em relação à formação em NEE afirma que "vamos à Internet pesquisar, solicita-se acções de formação, uma pessoa inscreve-se, mas nunca consegui pois há imensa gente à procura dessas formações. [...] Tive uma vez uma manhã, mas isso não é nada."</p> <p>Em relação à formação formal refere que está a frequentar a acção do PNEP e afirma que "sempre que surjam outras de um dia ou uma tarde e que eu ache que são de interesse eu vou sempre."</p>	<p>Em relação à formação informal diz que "Livros e a Internet. Se não tivermos outras alternativas temos que ser nós. Formação e internet, onde é que a gente pode procurar mais?! E, às vezes, conversando uns com os outros, com os nossos colegas, com os nossos pares e com a PEE."</p>
PER B2 Margarida	<p>Refere que existe um plano de formação do agrupamento e afirma que "participei na proposta, porque chega-nos sempre através da nossa Coordenadora de Conselho de Docentes, para preenchermos com propostas de formação e nós temos participado.</p> <p>Considera o plano de formação do agrupamento útil e diz que "não sei se é feito com muita cabeça a nível geral. Às vezes temos que preencher de cruz e, por vezes, nós não sabemos se aquilo que lá está escrito corresponde às nossas verdadeiras necessidades. Uma coisa é aquilo que nós dizemos, sugerimos, e outra coisa é aquilo que vem, os temas para nós nos inscrevermos. Portanto, se calhar a maioria não pensou da mesma maneira que nós."</p> <p>Em relação à participação nas formações do plano de formação afirma que "estou a fazer a formação do PNEP."</p> <p>Em relação à formação formal refere que procura formação e afirma que "neste momento estou a participar no PNEP. Tentei entrar no da matemática, mas atendendo à minha vida pessoal, os dias que me eram destinados eram os dias que eu não podia, por razões de ordem pessoal."</p> <p>Em relação à formação formal em NEE diz que "nunca calhou, a não ser aquelas esporádicas de um dia e tal sobre dislexia [...] sobre Educação Especial, outras NEE nunca fiz..."</p> <p>Quanto a necessidades de formação em NEE afirma que "a minha indecisão em res-</p>	<p>Em relação à formação em NEE diz que faz "sempre uma informação informal, junto dos colegas, da PEE, internet e alguns livros por mim própria."</p>

	ponder tem a ver com as minhas dificuldades gerais. São tantas, mesmo em termos de tempo, de disponibilidade que eu nem sei em que ponta lhe devia pegar".	
--	--	--